



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI
ODSJEK ZA EDUKACIJSKE ZNANOSTI I NAOBRAZBU
NASTAVNIKA

LEONA SLATKOVIĆ HARČEVIĆ

**KONCEPTI U NASTAVI POVIJESTI:
ANALIZA TEME DOMOVINSKOG RATA U
SREDNJOŠKOLSKIM UDŽBENICIMA**

DIPLOMSKI RAD

Mentor: prof. dr. sc. Marko Pranjić

Sumentor: dr. sc. Rona Bušljeta

Zagreb, 2017.

SADRŽAJ

1. Uvod.....	2
2. Važnost koncepata u nastavi povijesti.....	4
2.1 Zašto poučavamo povijest?.....	4
2.2 Kurikulum kao polazište nastave usmjerene na učenikove kompetencije.....	6
2.3 Koncepti u nastavi povijesti: teorijska podloga.....	7
2.3.1 Koncepti povijesti u australskom nacionalnom kurikulumu.....	8
2.3.2 Koncepti povijesti u kanadskom nacionalnom kurikulumu.....	10
2.3.3 Koncepti povijesti u engleskom nacionalnom kurikulumu.....	11
2.4 Koncepti u hrvatskoj nastavi povijesti.....	13
3. Analiza koncepata povijesti u nastavnoj cjelini Domovinski rat.....	17
3.1 Ostvarivanje povijesnih koncepata u udžbeničkoj građi.....	21
3.1.1 Ostvarivanje koncepata kronologije i prepričavanja.....	21
3.1.1.1 Koncept prepričavanja i iznesena faktografija.....	22
3.1.1.2 Koncept kronologije.....	25
3.1.2 Ostvarivanje koncepta uzročno-posljedične veze.....	29
3.1.3 Ostvarivanje koncepata kontinuiteta i promjene.....	33
3.1.4 Ostvarivanje koncepata rada s povijesnim izvorima (interpretacija i perspektiva.....	35
3.1.5 Ostvarivanje koncepata empatijskog razumijevanja.....	39
4. Zaključak.....	41
Popis literature.....	42

1. UVOD

Domovinski rat u Republici Hrvatskoj pripada najrecentnijem dijelu nacionalne povijesti, ali ga se i najmanje obrađuje kada je u pitanju nastava povijesti u srednjim školama. Nastavni djelatnici samom činjenicom državne mature su pod iznimnim pritiskom kako bi stigli izvršiti sve stavke zadane nastavnim planom i programom, no često to ne uspijevaju. Prema sadašnjem programu, za nastavnu cjelinu o *Domovinskom ratu* predviđeno je tri do pet nastavnih sati, jednaka satnica kao za obradu sadržaja Hladnog rata. Usporedno, tema Drugog svjetskog rata dobiva i do osam nastavnih sati. Ove razlike u satnicama pokazuju manju posvećenost nacionalnoj povijesti s obzirom na ratove koji su obilježili 20. stoljeće.

Osnovno nastavno sredstvo svakog učenika i nastavnika je udžbenik, no kada je u pitanju koliko udžbenici kvalitetno ispunjavaju svoju ulogu na temi *Domovinskog rata* posebice vezano za bitne činjenice i interpretacije, ali i koliko prate ono što literatura navodi pod konceptima nastave povijesti. Cilj ovoga rada jest na temelju literature pokazati koncepte nastave povijesti, prikazati primjer drugih država po pitanju ustroja i primjene koncepata, a potom i analizirati udžbenike povijesti kako bismo vidjeli postoji li usklađenost ili ne kada je u pitanju teorija i praksa. Drugim riječima: iako bismo htjeli vjerovati da povijest razvija shvaćanje kauzalnosti, promjene, interpretacije i multiperspektivnosti, čini se da je isto teško pronaći u praksi, konkretno u udžbenicima povijesti, što posljedično škodi svrsi izučavanja povijesti.

U obzir su uzeti udžbenici srednje škole za gimnazije izdavačkih kuća *Školska knjiga* i *Alfa* koji su u tijeku pisanja rada bili propisani kao obavezni udžbenici, te su na temelju toga uvršteni u katalog odobrenih udžbenika za 2016. godinu. Cjelokupna analiza svih propisanih udžbenika bila bi nešto veći projekt koji bi premašio zadane gabarite diplomskog rada, no upravo ovaj rad otvara mogućnost daljnje analize i pisanja radova na tu temu. Motivacija za odabir udžbenika *Školske knjige* i *Alfe* proizašla je iz popularnosti ova dva udžbenika s kojima sam se osobno sretala ne samo tijekom perioda hospitacije, već i u privatnom životu, tijekom kontakata sa različitim srednjim školama.

Iako ovaj rad nije napisan iz političkog stajališta, nedvojbeno je kako ne treba gubiti iz vida da političke struje drugačije poimaju važnost nekih događaja, pa će sukladno tome i autori na subjektivnoj razini izdvojiti ono što im je najvažnije. Teme koje su obrađene u ovom radu vezane su striktno uz period *Domovinskog rata*, a pomoćna literatura u vidu čitanke

priručnika o *Domovinskom ratu* u izdanju *Školske knjige* omogućila je bezbolniji proces odabira najrelevantnijih događaja koje bi svaki građanin Republike Hrvatske trebao znati za daljnji život i opću kulturu. Teme su analizirane uz pomoć ponajprije tekstovnog materijala, a potom i uz pomoć popratnog slikovnog materijala. Pažnja je posvećena povezanosti navedenih materijala, kao i relevantnosti: pomažu li slike u učenikovu razumijevanju teme i mogu li iz slike interpretirati važna događanja?

Motivacija za pisanje ovoga rada proizašla je iz medijskih napisa i društvenih kretanja. Intenzitet političkih implikacija u nekim dijelovima društva donose podijeljenu javnost koja *Domovinski rat* poistovjećuje s negativnostima i smatraju da ga se treba zaboraviti, dok drugi dio javnosti aktivno veliča ovaj period hrvatske povijesti. Obje skupine znaju sa svojim stavovima odlutati u ekstremističke vode. Pitanje je sljedeće: kako je moguće da u jednoj državi postoje tako snažno polarizirani stavovi oko uspostavljanja državne samostalnosti? Možemo li krivicu tražiti i u udžbenicima, odnosno u tome što se uči?

Smatram kako bi koncepti u nastavi općenito trebali biti objektivni faktori koji bi autorima udžbenika i nastavnicima pomagali u usmjerivanju učenika i određivanju važnih informacija. Rad će pokazati da mnogi udžbenici zanemaruju ove koncepte ili im ne pridodaju dovoljno pozornosti. U ovom istraživanju nastojat ću prikazati kakvu sliku učenici mogu razviti o pojedinim temama uz pomoć povijesnog sadržaja. Usporedna analiza dva udžbenika pripomoći će u uviđanju dvije slike jednog događaja, te će otkriti eventualne pogreške, ali i prednosti ovog bitnog nastavnog sredstva.

2. VAŽNOST KONCEPATA U NASTAVI POVIJESTI

*„Povijest je često nemiran i povremeno neugodan predmet. Kontroverzan je i često osjetljiv. Postoji konsenzus oko njegove važnosti u školskom kurikulumu, no puno je manje slaganja oko toga **koja** je njegova važnost.“ – John Slater¹*

2.1 ZAŠTO POUČAVAMO POVIJEST?

Uvodni sati hrvatske nastave povijesti u osnovnim školama, čini se, ne uspijevaju učenicima prenijeti poantu poučavanja povijesti. Oni će prenijeti vremenske periode u povijesti, objasniti razliku između povijesti, prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, no rijetko kada će se konkretno pristupiti objašnjavanju čemu služi povijest i kako njezine podatke možemo primijeniti u svakodnevici. Možda baš iz tog razloga rijetko koji učenik će reći da mu je povijest zanimljiva. Većinom je to „dosadan“, „besmislen“ predmet koji ima „previše podataka“, „previše godina“, „čudna imena“. Poučavanje povijesti je težak zadatak: učenika se treba iz njegovog života u sadašnjosti staviti u prošlost, pokušati ga navesti da se stavi „u tuđe cipele“, u neka druga vremena. Mnogi učenici nemaju te sposobnosti, mnogi učenici ne uviđaju zašto je dobro razmišljati iz pozicije drugog naroda, uviđati uzroke i posljedice. To je izazov s kojim se nastavnici povijesti bore svakodnevno, pa se i sami ponekad priupitaju: „Kako približiti povijest učenicima?“

Husbands, Kitson i Pendry u svojoj knjizi „Understanding History Teaching“ razlikuju dva pristupa poučavanju povijesti. Pristup nazvan „velika tradicija“ sadrži didaktički aktivnu ulogu nastavnika povijesti². Ovakvo poučavanje oslanja se na *činjenično znanje*. U njemu učenik ima pasivnu ulogu, sluša nastavnika koji mu ponavlja činjenice i informacije te provjerava je li usvojio te činjenice kroz niz manjih ispita. Ovakvo poučavanje bilo je popularno u Velikoj Britaniji, a sadržaj je bio usredotočen na nacionalnu, imperijalističku povijest kroz kronološki pregled³. Razlog poučavanja povijesti bio je nužnost dijeljenja političke kulture i stavova vladajućih struktura, poučavanje učenika o tome „kako se slobodno i demokratsko društvo razvijalo kroz stoljeća“⁴.

¹ John SLATER, *Teaching History in the New Europe*, Cassell, London, 1995., str. 9.

² Chris HUSBANDS, Alison KITSON, Anna PENDRY, *Understanding History Teaching – Teaching and learning about the past in secondary school*, Open University Press, Maidenhead, 2003., str. 21.

³ Chris HUSBANDS, Alison KITSON, Anna PENDRY, *Understanding History Teaching – Teaching and learning about the past in secondary school*, Open University Press, Maidenhead, 2003., str. 22.

⁴ Chris HUSBANDS, Alison KITSON, Anna PENDRY, *Understanding History Teaching – Teaching and learning about the past in secondary school*, Open University Press, Maidenhead, 2003., str. 22.

Razvojem pedagoške misli, a utjecajem Jeana Piageta, mijenja se i pristup kako bi se povijest trebala poučavati u školama. Kuhnovskim rječnikom rečeno – događa se promjena paradigme. Shvaća se kako naglasak ne bi trebao biti na nastavniku, već na osobama koje usvajaju znanje i koji će kasnije to znanje upotrebljavati. Učitelj treba biti „neutralan stolac“⁵, on ne treba iznositi svoje mišljenje i inzistirati da se njegove teze usvajaju. Učitelj je medij preko kojega učenici saznaju nešto novo o svijetu, a njegova uloga je poticati učeničke rasprave, dopustiti da učenici izraze svoje mišljenje i sami dođu do zaključaka, bez da im nastavnici nameću svoje mišljenje. Uloga nastavnika ovdje je jednostavna medijacija, moderacija procesa u učionici.

Navedeni pedagoški pristup najbolje se primjenjuje u sklopu društvene povijesti koja prikazuje razvoj društva, društvenih običaja i sastavnica koje su oblikovale i oblikuju vrijeme. Društvena povijest ulazi dublje u ljudsku povijest – u njoj razvoj svakodnevnih stvari pokazuje različite dimenzije promjena unutar društva i pojedinca, a svaka pojedinost služi kao simbol. Ova pomak u misli i načinu poučavanja utječe na izradu udžbenika, te dopušta učeniku da istražuje povijest čitavog svijeta a ne samo svoju nacionalnu povijest⁶. S obzirom na različite mogućnosti tumačenja određenog povijesnog događaja, učenici ovdje mogu izražavati svoje stavove i teoretizirati, a učitelj i dalje ima ulogu „nepristranog suca“, koji će poticati učenike na raspravljanje i razvijanje kritičkog mišljenja. Pristup alternativne tradicije koja je usmjerena na učenika, uz neke elemente tradicionalnog pristupa, rana je verzija onoga čemu danas streme odgojno-obrazovne institucije.

Kako bi se ustrojio program koji bi potaknuo učenika na razumijevanje i razmišljanje o važnosti povijesti i kako ona utječe i oblikuje sadašnjost, ali i budućnost, potrebno je imati propisane ciljeve, svrhu, vještine koje će učenici stjecati, te odrediti povijesne koncepte koji će tvoriti bazu formiranja konačnog sadržaja, pomoći u razvijanju strategija poučavanja i predstavljati put kojim se dolazi do cilja. U nastavku teksta će ukratko biti objašnjen temeljni dokument koji je usmjeren prema učenicima i orijentiran na ono što bi učenici trebali znati i moći nakon procesa učenja, potom primjeri primjene koncepta u nastavi povijesti u kurikulumima stranih zemalja te, u konačnici, kako koncepti povijesti funkcioniraju u nastavno-obrazovnim procesima hrvatskog gimnazijskog sustava.

⁵ Chris HUSBANDS, Alison KITSON, Anna PENDRY, *Understanding History Teaching – Teaching and learning about the past in secondary school*, Open University Press, Maidenhead, 2003., str. 23.

⁶ Chris HUSBANDS, Alison KITSON, Anna PENDRY, *Understanding History Teaching – Teaching and learning about the past in secondary school*, Open University Press, Maidenhead, 2003., str. 23.

2.2 KURIKULUM KAO POLAZIŠTE NASTAVE USMJERENE NA UČENIKOVE KOMPETENCIJE

Hrvatski obrazovni sustav raspolaže *Nacionalnim okvirnim kurikulumom* (NOK), koji „predstavlja temeljni dokument koji određuje sve bitne sastavnice odgojno-obrazovnog sustava od predškolske razine pa do završetka srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja“⁷. NOK-om su tek „ukratko opisane međupredmetne teme i područja po ciklusima“, kao i „predmetna struktura svakog odgojno-obrazovnog područja“⁸. Na temelju ovoga dokumenta dana je podloga ne samo za formiranje nastavnih planova, već i za izradu udžbenika i drugih nastavnih sredstava. Iako bi NOK trebao poslužiti kao temeljni dokument za izradu predmetnih kurikuluma, do te faze u hrvatskom obrazovnom sustavu još nije došlo; tijekom školske godine 2015./2016. javnosti su bili predstavljeni prijedlozi *Cjelovite kurikularne reforme*, kojoj je cilj bio napisati nove nacionalne i predmetne kurikulume, a koji bi uključivali korisnije i smislenije obrazovanje, usklađene s razvojnou dob i interesima učenika⁹. Cijeli proces je nakon javne rasprave zaustavljen te je nepoznata budućnost ove reforme.

NOK se bavi isključivo odgojno-obrazovnim područjima, te je po njemu povijest svrstana u društveno-humanističko područje. Svrhu i ciljeve ovog područja NOK vidi u „sadržajima koji pridonose razumijevanju uvjeta života i rada u prošlosti i sadašnjosti kako bi se (učenici, op.a.) osposobili za život i rad u budućnosti“¹⁰. Uz to, NOK navodi kako učenici „uče o ljudima, odnosima među njima, odnosu ljudi prema svijetu koji ih okružuje, o kulturnomu razvoju čovjeka i društva. Proučavaju i vrjednuju prošle i sadašnje događaje, razmatraju pitanja vezana za postizanje pravednih i mirotvornih međuljudskih odnosa, društvenih odnosa, međunarodnog poretka i socijalno-gospodarske sigurnosti...“¹¹. Očekivana učenička postignuća po obrazovnim ciklusima raspisana su u nekoliko kategorija: socijalne vještine i metode izučavanja pojava u društveno-humanističkom području; pojedinac, identitet, kultura i društvo; prošli događaji, ljudi i društva; ljudi, prostor i okoliš; ljudi, društvo

⁷ Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, *Nacionalni okvirni kurikulum* (http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, zadnji pristup 5. ožujka 2017.), str. 11.

⁸ Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, *Nacionalni okvirni kurikulum* (http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, zadnji pristup 5. ožujka 2017.), str. 11.

⁹ Novi list, „Reforma školstva mora biti nacionalni interes koji nadilazi politiku“ (<http://www.novilist.hr/Vijesti/Hrvatska/Reforma-skolstva-mora-biti-nacionalni-interes-koji-nadilazi-politiku-a-skolarce-treba-rasteretiti-gomile-podataka>, zadnji pristup 5. ožujka 2017.)

¹⁰ Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, *Nacionalni okvirni kurikulum* (http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, zadnji pristup 5. ožujka 2017.), str. 180.

¹¹ Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, *Nacionalni okvirni kurikulum* (http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, zadnji pristup 5. ožujka 2017.), str. 180.

i gospodarstvo; politički sustav, građani i ljudska prava; svjetonazori i filozofija; religija i etika.

Grupiranje nastavnih predmeta u odgojno-obrazovna područja čini se kao dobra teorija, no na tome sve i ostaje. Predmetni kurikulumi pomažu školama i nastavnicima nešto bolju konceptualizaciju nastave i orijentiranost na doista važne podatke, no u hrvatskom obrazovnom sustavu oni nisu razvijeni: dok nastavnici koji imaju više školske prakse mogu odrediti što je bitnije, a u tome znatno pomaže i katalog smjernica za državnu maturu, novi nastavnici će u rijetkim slučajevima moći definirati ključne točke kojima neće preopteretiti učenikov kapacitet. Cilj nastavnih priprema svakako je smanjiti opterećenje učenika i nastavnika, definirati ciljeve i ishode nastavnog sata i odrediti načine vrednovanja istih, no na temelju NOK-a nastavni proces se svodi na intuitivnu prosudbu uz minijaturno iskustveno znanje koje je pruženo tijekom stručnog obrazovanja.

Proučavanjem NOK-a može se primijetiti kako za područje povijesti nisu definirani povijesni koncepti. Štoviše, u cijelom dokumentu postoje izričiti koncepti samo za jedno područje – matematiku. Matematički koncepti tako su definirani u pojmovima brojeva, algebre i funkcija, oblika i prostora, mjerenja i podataka¹². Znači li to da koncept nužno mora biti nešto apstraktno i kako se on može definirati isključivo u tim okvirima? Važnost koncepata u nastavi povijesti za sve one koji uče, poučavaju povijest ili se aktivno bave njome, nije mit – ovi koncepti služe kao orijentacija za raspravu, analizu i izdvajanje doista bitnoga i primjenjivoga u svakodnevici.

2.3 KONCEPTI U NASTAVI POVIJESTI – TEORIJSKA PODLOGA

Prijedlog kurikuluma predmeta povijest koji je u javnost iznesen 2016. godine, no naposljetku nije prihvaćen, snažnije je propisivao nastavne koncepte, te nastavnom procesu pomagao u unutarnjoj koheziji po pitanju višeg stupnja korelacije s drugim predmetima, ali i unutarnje kohezije, ukazujući na određene uzorke povijesnih događaja. Prijedlog kurikuluma također se fokusirao na učenička pitanja o svrsi i namjeni povijesti. Prijedlog kurikuluma nudio je nove pristupe nastavi povijesti, a po uzoru na druge europske zemlje¹³ koje uspješno primjenjuju te pristupe u svojoj nastavi. Do predmetnog kurikuluma nije došlo, no treba istaknuti kako koncepti nastave povijesti i dalje stoje u dokumentaciji kao ključni elementi

¹² Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, *Nacionalni okvirni kurikulum* (http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, zadnji pristup 5. ožujka 2017.), str. 118.

¹³ Primjerice: Finska, Danska, Engleska...

nastave. Koncepti su, zajedno sa svojim sastavnim dijelovima - znanjem i vještinama, takozvana *velika ideja* povijesne discipline. Učenici koji savladaju koncepte u nastavi povijesti s određenom lakoćom mogu pristupati različitim teorijama i pojmovima unutar same povijesti¹⁴, približena im je mogućnost usporedbe i uživljanja u različite vremenske periode, te im je lakše odrediti uzroke i posljedice iz različitih perspektiva i interpretacija. Koncepti učenicima predstavljaju podlogu za istraživanje, tumačenje, organizaciju i preispitivanje povijesne građe kao takve. Predmetni i nacionalni kurikulumi podloga su za upotrebu ključnih povijesnih koncepata, stoga nije naodmet proučiti kako ovi koncepti funkcioniraju u sklopu inozemnih nastavno-obrazovnih procesa, na primjerima tri različite zemlje: Australije, Kanade i Engleske. Kurikulumi ovih zemalja odabrani su iz nekoliko razloga: osim što prikazuju pristupe na tri različita kontinenta i što ih spaja anglikansko govorno područje, ove zemlje se konstantno izmjenjuju na poretку top 10 najeduciranijih zemalja u svijetu, te su nam bliske po pitanju ustroja općeg obrazovanja.

2.3.1 KONCEPTI POVIJESTI U AUSTRALSKOM NACIONALNOM KURIKULUMU

Australski kurikulum za nastavni predmet *povijest* propisuje sljedeće ključne koncepte:

1. izvor i dokaz,
2. kontinuitet i promjena,
3. uzrok i posljedica,
4. perspektive,
5. empatija,
6. značaj,
7. prijepornost.

Za razliku od *izvora*, koji može služiti kao sredstvo izučavanja povijesti i koji se dijeli na primarne i sekundarne, australski kurikulum objašnjava važnost razlikovanja istoga od *dokaza*. Tako kroz ova dva koncepta, australski učenici imaju prilike raščlaniti sredstvo i relevantnu informaciju, primijetiti kako dokaz nosi veću težinu od samog izvora. Ove koncepte usvajaju i putem praktičnih primjera koji su obavezni u nastavi povijesti: izrada vremenske kapsule u kojoj uključuju povijesne izvore, kao i usporedba dvije internetske stranice u potrazi za činjenicama, preporučeni su i uključeni u izvedbu nastave¹⁵.

¹⁴ AC History Units, *Teaching History – Key Concepts* (<http://www.achistoryunits.edu.au/teaching-history/key-concepts/teachhist-concepts.html>, zadnji pristup 5. ožujka 2017.)

¹⁵ AC History Units, *Teaching History – Key Concepts* (<http://www.achistoryunits.edu.au/teaching-history/key-concepts/teachhist-concepts.html>, zadnji pristup 5. ožujka 2017.)

Kontinuitet i promjena koncepti su koji svoju realizaciju u učenikovom životu vide u osvještavanju stvari koje su se promijenile kroz vrijeme. Glavno pitanje koje se ovdje nameće je oko sličnosti i različitosti u prostoru i vremenu. Učenike se nastoji upoznati s kronologijom, a potom im na temelju aktivnosti pokazati promjene kojima i sami svjedoče. Ovi koncepti učenicima služe za snalaženje u prostoru i vremenu, za lakše razumijevanje današnjeg svijeta, ali i za predviđanje koraka u njihovoj budućnosti. Veliku ulogu ovdje igraju rad na vremenskim lentama, kartama svijeta, ali i na slikovnom i tekstualnom materijalu kojima mogu usporediti, primjerice, razlike i sličnosti u Olimpijskim igrama.

Nastavno na navedene koncepte, australski kurikulum pažnju posvećuje *uzrocima i posljedicama*. U poučavanju ovih koncepata, naglasak se stavlja na kauzalnost kao mrežu povezanih faktora, umjesto na jedan konkretan ljudski čin. Kod posljedica, australski kurikulum naglašava razlike između namjernih i nenamjernih utjecaja, a metode pomoću kojih nastoji učenicima približiti ovu temu uključuju izradu kauzalnih mreža, dijagrama i mentalnih mapa pomoću kojih pomažu rastumačiti povijest kao mrežu događaja, umjesto linearnog napredovanja.

Perspektive kao još jedan koncept nastoje pokazati učenicima kako je povijest napisana od strane subjektivnih promatrača koji su živjeli u drugačijim vremenima, te kako subjektivnost povijesti ovisi o različitim demografskim podacima, pa i o religijskom kontekstu vremena. Praktična primjena ovog koncepta utjelovljuje se u proučavanju slikovnog materijala na temelju kojega učenici objašnjavaju uvjete života i načine tumačenja događaja različite od onih koji su danas na snazi.

Koncept *empatije* usko je povezan s perspektivama, te nastoji uživiti učenike u drugačije razmišljanje, postupanja, činjenja, ali i u otkrivanje tuđih motiva. Empatija kao koncept nastoji razviti humaniju stranu učenikove osobnosti koju će moći primijeniti ne samo na druge predmete, već i na svakodnevni život. Jedan od praktičnih primjera za vježbu empatije je usporedba dnevnog unosa hrane sa dnevnim unosom hrane vojnika u 18. stoljeću.

Pristup *značaju* kao konceptu učenicima se pokazuje kroz događaje ili probleme koji su imali veliku ulogu u životima pojedinih osoba ili grupa. Australski kurikulum naglašava kako je proučavanje značenja kompleksan proces koji se tumači kroz perspektive i namjeru. Učenicima se nastoji pokazati kako značaj neke teme ne mora biti jednak kroz povijest i kako njegov intenzitet varira ovisno o aktualnosti teme. Značaj nekih tema u praksi se provodi na nacionalnoj povijesti, a zadatak učenika ovdje je odrediti zašto su baš određene ličnosti dobile svoje spomenike i nazive parkova u lokalnim zajednicama.

Naposlijetku, *prijepornost* koncept je koji je namijenjen učenicima viših razreda, a nastoji im pokazati subjektivnost povijesti, odnosno otvorenost povijesne interpretacije i diskursa. Australski kurikulum objašnjava kako dva povjesničara mogu imati različite interpretacije istog događaja iz mnogo razloga. Ovaj koncept se oprimjeruje na proučavanju povijesnih izvora, poput pismenih debata o tome je li dolazak Europljana u 18. stoljeću bila invazija ili naseljavanje australskog kontinenta. Učenicima ovaj koncept pomaže uvidjeti upotrebu izvora na različite načine, te im pokazuje kako se uzroci i posljedici spajaju s različitim perspektivama.

Na internetskim stranicama *Udruženja australskih nastavnika povijesti* pruženi su načini primjene koncepata u nastavi, prilagođeni učeničkom uzrastu i nastavno-obrazovnim procesima. Kroz konkretni rad s učenicima, mimo usvojenih činjenica, oni dobivaju priliku promatrati povijest kroz vlastitu subjektivnost i kritičko mišljenje.

2.3.2 KONCEPTI POVIJESTI U KANADSKOM NACIONALNOM KURIKULUMU

Kanadski obrazovni sustav u svojem kurikulumu naglasak stavlja na četiri osnovna koncepta u nastavi povijesti:

1. povijesni značaj,
2. uzrok i posljedica,
3. kontinuitet i promjena,
4. povijesna perspektiva¹⁶.

Njihovu realizaciju vide u nastavnim ciljevima i svrhama koji su uklopljeni u regularne nastavne planove i programe.

Povijesni značaj ima za cilj odrediti važnost ljudi, događaja, razvitka i ideja kroz primarne i sekundarne izvore koji služe kao dokazna građa. Učenikov zadatak ovdje je objašnjavanje kako ovi izvori pomažu u razumijevanju prošlosti i sadašnjosti, kako utječu na prošlost i sadašnjost te kako njihova važnost utječe na ljude i događaje kroz vrijeme. Za razliku od australskog, kanadski kurikulum značaj utemeljuje na proučavanju izvora, bez dodatnih koncepata na kojima Australija inzistira.

Uzrok i posljedica kao koncept nastoje identificirati različite uzroke za događaje i razvoj kroz jedan ili više prikaza događaja. Kao i u australskom kurikulumu, ovi koncepti se

¹⁶ OHASSTA, *Concepts of Historical Thinking*, (<http://www.edugains.ca/resourcesCurrImpl/Secondary/CWS/ConceptsOfHistoricalThinking.pdf>, zadnji posjet 6. ožujka 2017.)

nastoje primijeniti kako bi učenici bili u mogućnosti objasniti namjerne i nenamjerne posljedice događaja, razdvojiti intenciju određene grupe ljudi ili događaja i ono što se razvija usporedno s intencijom. Učenik će kroz ove koncepte moći pristupiti relevantnim utjecajima različitih događaja i uzroka, a uz adekvatne primjere će moći procijeniti i utjecaj različitih posljedica događaja.

Kontinuiranost i promjena koncepti su kojima je u cilju učenike naučiti uspoređivati relevantnost promjene i konstante kroz vrijeme. U cilju ovih koncepata jest objasniti zašto je nešto ostalo isto, a zašto se nešto promijenilo, te kako je to utjecalo na određene grupacije ljudi. Ovi koncepti objašnjavaju važnost odluka donesenih u povijesti, a naglasak stavljaju i na periodizaciju događaja, odnosno podjelu ključnih događaja na drugačije kronološke intervale. Kontinuiranost i promjena su koncepti koji uvode u posljednji koncept na koji kanadski obrazovni sustav stavlja jaki naglasak – povijesna perspektiva.

Povijesna perspektiva učenike nastoji uživiti u prošlost i pokazati im zašto su neke ideje ili vjerovanja bila prihvaćena u prošlosti, a zašto ona nisu prihvatljiva danas. Ovdje je naglasak na kontekstu vremena te se nastoji prikazati više pogleda na jedan događaj usporedbom slikovnog ili tekstovnog materijala. Kanadski sustav u perspektivi vidi korisnu vještinu koja je primijenjiva u svakodnevnicima, a koja razvija toleranciju prema drugim religijama, kulturama, društvenim sistemima i ekonomijama. Analizom različitih perspektiva, učenici će moći uvidjeti zašto danas postoje tenzije između određenih grupacija, političkih sustava i naroda.

Iako kanadski kurikulum sadrži šturu verziju australskog kurikuluma, četiri predstavljena koncepta nude osnovnu srž poučavanja povijesti i povijesnog mišljenja: razumijevanje prošlosti za vještije korištenje sadašnjosti i krojenje budućnosti.

2.3.3 KONCEPTI POVIJESTI U ENGLESKOM NACIONALNOM KURIKULUMU

Nakon Australije i Kanade, poželjno je uzeti i europski standard s obzirom na geo-političku pripadnost Hrvatske. Hrvatski kurikulum nastao je na američkim povojnicama, no američkom sustavu je uzor bio engleski kurikulum. Na početku rada je prikazan razvoj poučavanja povijesti upravo na engleskom primjeru; prikladno je, stoga, prikazati osnovne koncepte koji se njeguju u nastavi povijesti na tlu Engleske.

Reforma engleskog nacionalnog kurikuluma dogodila se 2013. godine; tada je odlučeno da će se ciljevi razvrstati u nekoliko ključnih stadija po kojima bi učenici trebali usvajati znanje i ostvarivati osobni napredak. Potrebno je napomenuti kako je, za razliku od

hrvatskog obrazovnog sustava koji je povijesno bio više priklonjen germanskom obrazovnom sustavu, engleski sustav znatno orijentiran na vlastitu povijest; ustaljeni vremenski periodi u Engleskoj se proučavaju kroz prizmu njihovog naroda, a tek mali dio povijesti zauzima svjetska povijest. Za razliku od engleskih udžbenika, hrvatski udžbenici obiluju informacijama iz svjetske povijesti, što hrvatskim učenicima pruža priliku da pokažu visoku razinu povijesti drugih naroda. Ovakav naglasak na nacionalnoj povijesti, tipičan za anglosaksonske zemlje, negativno utječe na opću kulturu i poznavanje drugih naroda i kulture; učenici će po završetku školovanja izaći sa znatno manjim obujmom znanja o drugim narodima, državama i prilikama nego što bi to bio slučaj sa povećanim obujmom strane povijesti.

Engleski nacionalni kurikulum stremi osigurati učenicima mogućnost razumijevanja povijesnih koncepata, slijedom:

1. kontinuiranost i promjena,
2. uzrok i posljedica,
3. sličnost, razlika i značaj¹⁷.

Engleski nacionalni kurikulum upotrebljava ove koncepte kako bi učenike naučio povezivanju, prikazivanju kontrastnih situacija, analizi trendova, postavljanju adekvatnih pitanja vezanih uz povijest i stvaranju vlastitih stajališta i mišljenja, uključujući pismene analize i naraciju¹⁸. Iako nisu nabrojani pod konceptima, engleski nacionalni kurikulum pod ciljevima navodi i stjecanje povijesne perspektive, primjenom znanja u drugačijim kontekstima, razumijevanjem poveznica između lokalne, nacionalne i inozemne povijesti, između kulturnih, ekonomskih, političkih, religijskih i društvenih čimbenika, te između kratko- i dugoročnih vremenskih događaja¹⁹.

Engleski kurikulum se također orijentirao na kronološki pristup događajima, no naglasak stavlja na način života, prirodu povijesnih naseobina i naroda, ekspanziju carstva i dr. Zanimljivo je kako se od učenika traži iskazivanje razumijevanja „apstraktnih pojmova

¹⁷ United Kingdom Government, *National Curriculum in England: History Programmes Of Study* (<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>, zadnji posjet 6. ožujka 2017.)

¹⁸ United Kingdom Government, *National Curriculum in England: History Programmes Of Study* (<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>, zadnji posjet 6. ožujka 2017.)

¹⁹ United Kingdom Government, *National Curriculum in England: History Programmes Of Study* (<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>, zadnji posjet 6. ožujka 2017.)

poput 'carstva', 'civilizacije', 'parlamenta', 'seljaštva'“²⁰. Kurikulumi koji su već prethodno navedeni, iako pristupaju ovakvim pojmovima, ne izdvajaju posebnu pažnju poučavanju apstrakcije i različitosti značenja u drugim kontekstima, uz iznimku Australije.

Koncepti u engleskom nacionalnom kurikulumu, iako znatno suženi za razliku od navedenih država, nastoje centralizirati stavke i kroz ciljeve poučavanja povijesti prenijeti esenciju povijesti – razumijevanje, razmišljanje, usporedbu, a napose primjenu znanja na današnje prilike.

2.4 KONCEPTI U HRVATSKOJ NASTAVI POVIJESTI

U Republici Hrvatskoj postoji manjak konkretne literature posvećene konceptima nastave povijesti. Većina znanstvenih radova i knjiga koji se bave učenjem i podučavanjem usmjeravaju se na dimenzije znanja i njezine kategorije u skladu s revidiranom Bloomovom taksonomijom, no ne postoji konkretno dubinsko zadiranje u ovu temu, niti temeljnije povezivanje koncepata i razvijanja vještina uz pomoć Bloomove taksonomije. Pri istraživanju povijesnih koncepata, primorani smo se više osloniti na inozemnu literaturu poput „Nastave europske povijesti 20. stoljeća“ ili „Multiperspektivnost u nastavi povijesti“ autora Roberta Stradlinga, nego na hrvatsku literaturu koja bi, s obzirom na posebnosti hrvatske kulture i podneblja, više pomogla hrvatskim nastavnicima. Konkretnu analizu koncepata u nastavi povijesti možemo pronaći jedino kod autorice Marijane Marinović. U nastavku će biti prikazan njezin pogled na koncepte, koji je usvojen te se nalazi na službenim stranicama Agencije za razvoj i obrazovanje.

Prema metodičkom priručniku za nastavnike povijesti „Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja“ Marijane Marinović, cilj poučavanja i učenja povijesti u srednjoj školi je „razviti kod učenika sposobnost povijesnog mišljenja i širenja temeljnih povijesnih znanja o povijesti svoje nacije, regije, Europe i svijeta kroz šest povijesnih razdoblja“²¹. U nastavi povijesti postoje dvije kategorije znanja i sposobnosti:

1. temeljna povijesna znanja,
2. sposobnost povijesnog mišljenja²².

²⁰ United Kingdom Government, *National Curriculum in England: History Programmes Of Study* (<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>, zadnji posjet 6. ožujka 2017.)

²¹ Marijana MARINOVIĆ, *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja – Metodički priručnik za nastavnike povijesti*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., str. 21.

²² Marijana MARINOVIĆ, *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja – Metodički priručnik za nastavnike povijesti*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., str. 28.

Temeljna povijesna znanja odnose se na usvajanje činjenica poput datuma, događaja, imena osoba i ostale faktografije. Za razliku od znanja, sposobnost povijesnog mišljenja je ono što sadrži koncepte povijesti koje bi se trebalo njegovati kroz cjelokupno poučavanje povijesti. Marinović navodi kako se sposobnost povijesnog mišljenja sastoji od pet vještina:

1. vještine kronološkog mišljenja,
2. vještine razumijevanja povijesne priče,
3. vještine analize i interpretacije povijesnih događaja i procesa,
4. vještine povijesnog istraživanja,
5. vještine analize vrijednosnih povijesnih tema i zauzimanja stavova²³.

Kako bi se ove vještine razvile, potrebno je učenike upoznati s navedenim „tehničkim“ konceptima uz pomoć kojih učenici mogu shvatiti samu povijest i ući u njezinu bit. Ovi ključni koncepti su:

1. kronologija i pripovijedanje,
2. uzročno-posljedične veze,
3. usporedbe i sučeljavanja,
4. kontinuitet i promjena,
5. rad s povijesnim izvorima,
6. empatijsko razumijevanje povijesti²⁴.

Prema hrvatskom obrazovnom sustavu, koncepti su okvir za razvijanje povijesnog mišljenja, a koji nadopunjavaju faktografiju²⁵. Oni bi trebali poslužiti kao oruđe svakom nastavniku koji poučava i svakom učeniku koji usvaja pruženo znanje. Oni su vrsta temelja koji vodi ostvarivanju svrhe nastave povijesti. Kako bismo jasnije razumijeli razvoj povijesnog mišljenja u nastavi povijesti u Republici Hrvatskoj, navest će se osnovne teorijske postavke iste.

Vještina kronološkog mišljenja i vještina razumijevanja povijesne priče čine prvi koncept: kronologiju i pripovijedanje. Prema Marinović, *vještina kronološkog mišljenja* je „srce povijesnog mišljenja“²⁶. Kronološki pristup „pruža mentalni kostur za organizaciju

²³ Marijana MARINOVIĆ, *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja – Metodički priručnik za nastavnike povijesti*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., str. 28.

²⁴ Marijana MARINOVIĆ, *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja – Metodički priručnik za nastavnike povijesti*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., str. 22.

²⁵ Marijana MARINOVIĆ, *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja – Metodički priručnik za nastavnike povijesti*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., str. 68.

²⁶ Marijana MARINOVIĆ, *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja – Metodički priručnik za nastavnike povijesti*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., str. 28.

povijesnog mišljenja²⁷. Drugim riječima, učenici bi trebali usvojiti znanje koje nudi vremenska struktura, te se ovaj pristup snažno korelira s matematikom. Uloga matematike ovdje je snalaženje u godinama i stoljećima, erama i epohama, te uspješno preračunavanje i uspoređivanje godina određenih događaja i vremenskih prilika. Na ovu vještinu nadovezuje se *vještina razumijevanja povijesne priče*, koja zahtijeva poznavanje koncepata *uzroka i posljedice*, te *povijesne perspektive*. Ukoliko učenik, prema Marinović, raspolaže razumijevanjem uzroka, posljedice i perspektive, s lakoćom bi trebao interpretirati povijesne priče i postaviti „prava pitanja“²⁸. Tekst se ovdje, za razliku od kronološkog baratiranja činjenicama, svodi na sadržaj: identifikaciju središnjeg pitanja povijesne priče, definiranje svrhe, perspektive i stajališta s kojeg je priča konstruirana, te smislenu analizu povijesne priče kroz pitanja kako i zašto²⁹. Ukratko, kako bi učenik interpretirao tekst, sliku, izvore, treba imati sposobnost povijesnog mišljenja.

Čini se kako ove dvije vještine odmah na početku zahtijevaju puno od učenika. Iako se koncepti primjenjuju postepeno i ne može se očekivati od učenika da će nakon nekoliko sati nastave povijesti usvojiti sve koncepte, na učenike, kao i na nastavnike, vrši se veliki pritisak. Sustavna analiza i interpretacija teksta vještina je koja se stječe uz puno vježbe, a koju i sami povjesničari vježbaju godinama. Kako bi se tekst potpunije razumio, a s obzirom na zahtijevanje razvijanja perspektive, potrebno je osigurati alternativni tekst?, drugu perspektivu na kojoj bi učenici sami mogli vježbati svoje kritičko razmišljanje. Tome služi *vještina analize povijesnih događaja i interpretacija*. Ova vještina vježba multiperspektivnost, na način da učenici imaju prilike istražiti druge poglede na istu temu, a predložak na kojemu je to najviše moguće jest udžbenička građa. Međutim već se na prvi pogled može primijetiti kako udžbenici povijesti koriste linearni pristup, koji ne ulazi u dubine biti povijesti. Od nastavnika se stoga očekuje da prodube napisane retke. No, povijest je sve samo ne linearna, što upozorava i Marinović: „Analiza povijesnih priča i događaja te njihovih interpretacija može upozoriti učenike na zamke linearnosti i neizbježnosti. Učenici moraju (...) izbjeći zamku povlačenja ravnih linija između prošlosti i sadašnjosti...“³⁰.

Jedna od temeljnih vještina za povijest bila bi *vještina povijesnog istraživanja*, koja može pomoći savladati već spomenute vještine. Sadržajno, ova vještina predstavlja temelj

²⁷ Marijana MARINOVIĆ, *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja – Metodički priručnik za nastavnike povijesti*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., str. 28.

²⁸ Marijana MARINOVIĆ, *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja – Metodički priručnik za nastavnike povijesti*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., str. 29.

²⁹ Marijana MARINOVIĆ, *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja – Metodički priručnik za nastavnike povijesti*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., str. 29.

³⁰ Marijana MARINOVIĆ, *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja – Metodički priručnik za nastavnike povijesti*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., str. 30.

povjesničarskog rada, pokazujući kako od pojedinačnih informacija možemo konstruirati određene teze, dodatna pitanja i argumentacijske osnove za vlastito mišljenje. „Povijesno istraživanje počinje formulacijom problema ili nizom pitanja važnima za daljnje istraživanje. Tko je proizveo povijesni izvor, kada, kako i zašto? Koji je dokaz da je upravo taj dokument autentičan, mjerodavan ili vjerodostojan?“³¹ Učenik bi trebao imati savladano faktografsko znanje u obliku kronološkog korištenja pojmovima, no samim povijesnim istraživanjem učenik ima mogućnost usvajanja širokog dijapazona pojmova i perspektive. Korelacija s filozofijom ovdje je itekako poželjna.

Kruna svih ovih vještina stapa se u onoj konačnoj: *vještina analize vrijednosnih povijesnih tema i zauzimanje stavova*. Ovo je „samo središte povijesnih dilema i problema“, ali su to i „aktivnosti koje unapređuju učenikovo duboko osobno uključivanje u te događaje, razmišljanje o određenim vrijednostima i zauzimanje stavova prema njima“³². Ova vještina implicira ne samo razumijevanje konteksta povijesnih događaja, nego mnogo više. Ona implicira zadiranje u etičke i moralne postavke društva, upleće se u razne sfere i ponekad završava u kontroverzi. Sustavno modeliranje učenikova napretka kroz ovu vještinu bitno je i utječe na njegovo daljnje stvaranje stavova. Snažna korelacija s etikom ovdje je korisna i neophodna.

Iščitavajući ono što se nalazi u našoj zakonskoj regulativi kao i u literaturi čini se kako hrvatski obrazovni sustav ne zaostaje za svjetskim prosjekom: dokumenti brinu o tome da učenici znaju, analiziraju, tumače, razgovaraju, razmjenjuju misli³³, no ono što je i dalje problematično jest činjenica kako je primjena koncepata u školama i dalje nepotpuna, a ponekad se čini i kao „mrtvo slovo na papiru“. U nastavku rada nalazi se analiza udžbeničke građe iz koje se mogu iščitati koncepti u nastavi povijesti. Cilj je narednog teksta, na temelju navedene analize, pokazati u kojoj mjeri se koncepti upotrebljavaju u poučavanju teme Domovinskog rata, te zaključiti je li eventualni nedostatak istih razlog sve primjetnije rastrojenosti hrvatskog nacionalnog identiteta i razlikama u percepciji Domovinskog rata, nego i osnovnog otuđenja od te teme.

³¹ Marijana MARINOVIĆ, *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja – Metodički priručnik za nastavnike povijesti*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., str. 30.

³² Marijana MARINOVIĆ, *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja – Metodički priručnik za nastavnike povijesti*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., str. 30.

³³ Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, *Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru*, Zagreb, 2013., str.26

3. ANALIZA KONCEPATA POVIJESTI U NASTAVNOJ CJELINI DOMOVINSKI RAT

Tema Domovinskog rata odabrana je iz nekoliko razloga: osim što se *Domovinski rat* relativno nedavno dogodio, on je i dalje predmet živahnih rasprava kako u društvu, tako i u medijima. Usprkos činjenici da postoje živi sudionici ovoga rata od kojih se može saznati bogatstvo detalja i napisati na temelju toga jasna jasnu priču koja će poslužiti u budućnosti kao povijesni izvor, postoji i mnoštvo! interpretacija događanja u ovom ratu. Možda bi neposredni promatrač mogao zaključiti kako su važne informacije definirane, kako je gradivo u udžbenicima jasno, no u praksi to nije tako. Zanimljivo je istaknuti kako se i dalje u medijima i među političkim strukturama vode rasprave oko nekih događaja. Udžbenici, umjesto da pokušaju razjasniti te rasprave, u nekim dijelovima naprosto prelaze preko tih tema i ne spominju ih. Analiza u daljnjem dijelu rada će pokazati kako se konkretno nigdje ne navodi početak Domovinskog rata. Time se koči i primjena povijesnih koncepata – pogotovo najtemeljnijeg koncepata: kronološkog razmišljanja. Školska knjiga u priručniku čitanci namijenjenoj nastavnicima definira početak rata: „Zakonskim aktima Republike Hrvatske, Domovinski rat obuhvaća razdoblje od 5. kolovoza 1990. (početak tečaja „prvih hrvatskih redarstvenika“) do 30. lipnja 1996. godine (s obzirom na prethodno ratno stanje, primjereniji bi bio datum 23. kolovoza 1996., kada je potpisan „Sporazum o punoj normalizaciji i uspostavi diplomatskih odnosa između Republike Hrvatske i Savezne Republike Jugoslavije“)“³⁴. Udžbenici, primjetno, nisu to nigdje istaknuli.

Tema početka Domovinskog rata nije jedina koja u udžbenicima nije precizirana. Realizacija povijesnih koncepata nije moguća i zbog niza drugih čimbenika. Politička previranja u Republici Hrvatskoj često će izmamiti diskusije o braniteljima kojima se glas ne čuje, branitelje koji su itekako glasni („Jesam ja krvave gaće nosio zbog tebe na Velebitu, balavac jedan?!“³⁵), osobe koje nastoje redefinirati ustavnu definiciju rata ili pokazati drugo viđenje

³⁴ Nikica BARIĆ, Darko DOVRANIĆ, Tamara JANKOVIĆ, Ante NAZOR, Domagoj NOVOSEL, Emil PETROCI, *Domovinski rat – čitanka priručnik za učitelje povijesti u osnovnim školama i nastavnike povijesti u srednjim školama*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 14.

³⁵ Jutarnji.hr, „Jesam ja krvave gaće nosio zbog tebe na Velebitu balavac jedan.“ (<http://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/jesam-ja-krvave-gace-nosio-zbog-tebe-na-velebitu-balavac-jedan-ljutiti-hdz-ovac-umalo-se-fizicki-obracunao-s-pernarom/5531367/>, zadnji pristup: 20. ožujak 2017.)

na rat („Domovinski rat je obrambeni rat, ali nije antifašistički“³⁶). Postoje medijske razmirice u kojima jedni tvrde kako je *Domovinski rat* obrambeni, drugi tvrde kako je to građanski rat. Takozvana generacija Z (osobe rođene sredinom '90-ih i ranih '00-ih) prva je generacija koja je počela upotrebljavati tehnologiju „od malih nogu“: mobiteli, tableti, kompjuteri, a samim time i društvene mreže postale su izvor informacija za njih. Iz navedenih razloga, udžbenici bi trebali imati edukativnu ulogu, usmjeravati učenike sukladno zadanim okvirima i pratiti tehnološki napredak, upravo kako ne bi nastala pomutnja i rastrganost između „škola – javno mnijenje“ odnosa.

Kao polazište za analizu, odabrani su dijelovi cjeline o Domovinskom ratu. Pomoć u odabiru ključnih događaja pronađena je u čitanci priručniku za učitelje povijesti u osnovnim školama i nastavnike povijesti u srednjim školama „Domovinski rat“, u izdanju *Školske knjige*. Kako je tema Domovinskog rata dobila znatno više prostora u udžbenicima tijekom posljednjih nekoliko godina, u analizu su ušla dva udžbenika povijesti za četvrte razrede srednje škole, namijenjeni gimnazijama: oni od izdavačkih kuća *Školska knjiga* (2014.) i *Alfa* (2015.).

U udžbeniku „Koraci kroz vrijeme 4“ *Školske knjige*, nastavna jedinica o Domovinskom ratu uvrštena je u sedmo poglavlje naziva „Hrvatska i svijet u najnovije doba“. U ovom poglavlju uvod u temu Domovinskog rata odrađuje cjelina „Propast socijalističkih sustava u Europi“ te cjelina „Rađanje samostalne hrvatske države“. Cjelina koja se bavi *Domovinskim ratom* je „Domovinski rat“ (str. 276. – 282.), ali i djelomično cjelina iza navedene, „Kraj Domovinskog rata. Poslijeratno doba“ (str. 282. – 287.).

Udžbenik „Povijest 4“ sadrži šesto poglavlje „Razdoblje najnovijih promjena u Hrvatskoj i u svijetu“, koja svršetkom hladnog rata i raspadom socijalizma u Europi, te raspadom SKJ-a i SFRJ-a uvodi u potpoglavlja koja se bave *Domovinskim ratom* (str. 206. – 223.). Navedene jedinice oba udžbenika temelj su analize.

Za što jasniju raščlambu analize, napravljena je tablica koja jasno definira koji koncepti su uzeti u obzir, koji su osnovni elementi koncepata, koji su među ostalim i temelj analize, te vještine koje će učenici moći njima steći – točnije, praktična primjena tih koncepata. Ova praktična primjena ne odnosi se samo na gradivo povijesti; naprotiv, praktična primjena osigurava opremanje učenika naprednijim vještinama koje će moći

³⁶ Index.hr, „Fumić: Domovinski rat je obrambeni rat, ali nije antifašistički“ (<http://www.index.hr/vijesti/clanak/fumic-domovinski-rat-je-obrambeni-rat-ali-nije-antifasisticki/818995.aspx>, zadnji pristup: 20. ožujak 2017.)

upotrijebiti u korelaciji s drugim predmetima, ali i onim kompetencijama koje će učenicima pomoći u nastavku školovanja kao i životu i radu u 21. stoljeću.

KONCEPT U NASTAVI POVIJESTI	SASTAVNICE KONCEPTA	VJEŠTINE - PRAKTIČNA PRIMJENA
Kronologija: vrijeme i prostor	Znanje vremenske strukture	Snalaženje u prostoru i vremenu
	Poznavanje godina, stoljeća	
	Preračunavanje i uspoređivanje	
Razumijevanje uzročno- posljedične veze	Razumijeti uzrok događaja	Razumijevanje različitih perspektiva, mogućnost pripovijedanja - identifikacija središnjeg pitanja priče, svrha i analiza svrhe (kako, zašto), razumijevanje relevantnosti za današnjicu
	Razumijeti posljedicu događaja	
	Povezivanje uzroka i posljedice	
Kontinuitet i promjena	Uspoređivanje različitih povijesnih razdoblja	Usporedne analize, razvijanje senzibilnosti, moralne i etičke implikacije, razumijevanje današnjih događanja
	Svijest o promjeni	
Rad s povijesnim izvorima	Analiza i interpretacija teksta	Istraživanje i uspoređivanje, propitkivanje vjerodostojnosti, argumentacija i razvijanje kritičkog mišljenja, razvijanje znanstvenog istraživanja
	Uzimanje u obzir više izvora iz različitih perioda	
	Multiperspektivnost	
Empatijsko razumijevanje povijesti	Sposobnost uživljavanja u stanja drugih	Multiperspektivnost, razumijevanje, društvena
	Razumijevanje morala	

	Razumijevanje temeljnih načela etike	osjetljivost, senzibilnost
--	---	----------------------------

Iako su analizirani sadržaji iz udžbenika većinski odabrana pomoću čitanke priručnika „Domovinski rat“ (2015.), to nije bio jedini kriterij odabira i kritiziranja nezastupljenosti određenih događaja. Istina je kako će svaka osoba na subjektivnoj osnovi odrediti koji događaji u sklopu Domovinskog rata doista jesu bili bitni, što je učinjeno i u ovom radu. Odabir se vršio na temelju državnih obljetnica, spominjanja u medijima i spominjanja u društvenim kuloarima, a sve s obzirom na opću informiranost građana. Odabrani događaji u sebi nose određene vrijednosti, simboliku koja naglašava važnost ovog perioda. Prikazat ću to na nekoliko primjera.

Prvi primjer: početak Domovinskog rata

Na početku ovog poglavlja naznačila sam kako ni u jednom udžbeniku nije jasno definiran početak Domovinskog rata. S obzirom da je struka pisala udžbenike, u nadležnosti je struke (ovdje mislim na povjesničare) da definiraju točan datum i da se usuglase na znanstvenoj razini. Izuzimanje datuma početka ovakvog važnog događaja izaziva dva problema: učenici ne uspijevaju usvojiti koncept kronologije, odnosno znanja vremenske strukture, te tako ne uspijevaju izgraditi potpunu sliku događaja; izbjegavanjem definiranja ovakve informacije praktički se dopušta manipulacija podacima, ne samo na školskoj razini, već i na razini politike, koja time stječe pravo redefiniranja povijesti.

Drugi primjer: masovna grobnica na Ovčari i stradanja stanovništva

Razmjeri rata broje se u uništenom krajoliku i izgubljenom stanovništvu. Te brojke utječu na senzibilnost i uživljavanje u stanja drugih, što su neki od elemenata i vještina koje će učenici steći ako je koncept empatijskog razumijevanja povijesti adekvatno primijenjen. Suočavanjem sa ovakvom temom i dubljim objašnjenjem brojki učenicima će proširiti razumijevanje pojma rata, ali će im razviti i jedan vrijedan element koncepta kontinuiteta i promjene – svijest o promjeni. Konkretno, na ovom primjeru, učenik će moći shvatiti zašto zašto Slavonija danas proživljava pad stanovništva, zašto se nikada nije oporavila i koje gubitke je pretrpjela. Čisto faktografskim pristupom, učenik ne može razvijati određene vještine, niti u potpunosti razumjeti važnost događaja - iako posjeduje brojke, on te brojke neće moći rastumačiti bez dubljeg razumijevanja materije.

Treći primjer: bitke i vojno-redarstvene akcije

Iwo Jima, Normandija, Barbarossa, Pearl Harbor. Ovo su neke od brojnih bitki tijekom Drugog svjetskog rata kojima se posvećuje pažnja tijekom srednjoškolskog obrazovanja i o kojima učenici znaju reći nekoliko osnovnih stvari. Za rat koji je oblikovao suvremenu hrvatsku državu, učenici mogu spomenuti dvije akcije: *Bljesak* i *Oluja*. Iako to jesu dvije najznačajnije i najveće vojno-redarstvene akcije, postoji još niz manjih akcija koje su pridonijele strateškom osvajanju hrvatskog teritorija i pripremile teritorij za izvedbu navedenih akcija. U ovakvim propustima, ide se na štetu razumijevanja uzročno – posljedičnih veza, te se gubi kontinuitet u razumijevanju početka 21. stoljeća na području Hrvatske.

Analiza u nastavku sadrži određene dijelove iz udžbenika koji su manjkavi, nedostatni i veoma često ne oprimjeruju konceptualne elemente. Cilj rada, među ostalim, bio je pokazati kako autori udžbenika često pribjegavaju faktografiji, a ne dubljem obrađivanju određenih događaja koji će učenicima pomoći u razumijevanju značenja rata, ali i razvijanju empatije, produbljivanju znanja te snalaženju u prostoru i vremenu.

3.1 ANALIZA TEKSTA U UDŽBENIČKOJ GRAĐI

3.1.1 OSTVARIVANJE KONCEPATA KRONOLOGIJE I PREPRIČAVANJA

Podsjetimo što je navedeno u poglavlju o konceptima u hrvatskom obrazovnom sustavu: kronološki pristup „pruža mentalni kostur za organizaciju povijesnog mišljenja“³⁷ učenici bi trebali usvojiti znanje koje nudi vremenska struktura, te se ovaj pristup snažno korelira s matematikom. Vještina razumijevanja povijesne priče, odnosno koncept pripovijedanja zahtijeva poznavanje koncepata *uzroka i posljedice*, te *povijesne perspektive*. Ukoliko učenik raspolaže razumijevanjem uzroka, posljedice i perspektive, s lakoćom bi trebao interpretirati povijesne priče i postaviti „prava pitanja“.

Prije samog bavljenja konceptima, smatrala sam nužnim osvrnuti se na analizirani tekst u udžbeniku s obzirom na faktografiju. Sama građa i način na koji je napisana temelj je kojim se ostvaruju koncepti, a izostavljanje određenih događaja u povijesnom udžbeniku utječe na ostvarivanje pojedinih koncepata, a time i na razvoj pojedinih vještina kod učenika.

³⁷ Marijana MARINOVIĆ, *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja – Metodički priručnik za nastavnike povijesti*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., str. 28.

3.1.1.1 KONCEPT PREPRIČAVANJA I IZNESENA FAKTOGRAFIJA

Uvodni dio u udžbeniku *Školske knjige* pruža nekoliko novih termina koji su relevantni za realizaciju koncepata kronologije i prepričavanja. Dok su neki pojmovi objašnjeni, poput autonomne oblasti i balvan-revolucije, značajno je za primijetiti kako „tampon zona“ nije objašnjena. S obzirom na postojanje termina tampon-zona, koji se upotrebljavao u prethodnim jedinicama i razredima srednje škole, nije jasno na što se misli umetanjem riječi „word“ („Hrvatska se policija suzdržavala u strahu da ne izazove sukob većih razmjera, dok je JNA glumila tampon word zonu između sukobljenih strana...“³⁸). Osim toga, autori su propustili napomenuti geografski gdje se događala balvan-revolucija. Jedino što se navodi jest da su „paravojne srpske postrojbe blokirale prometnice barikadama, najčešće načinjenima od balvana...“. S obzirom da se ostali događaji vežu uz geografsko mjesto, ovo je propust, makar su autori naveli koja mjesta su bila više naseljenija srpskom manjinom. Zgodno je napomenuti kako tek na 284. stranici postoji karta, no čak ni na njoj nije prikazano mjesto spomenute revolucije, koja je bila jedan od ključnih događaja za početak samoga rata.

Alfin udžbenik konkretnije navodi geografsku lokaciju mjesta blokiranja prometnica: „...pobunjeni su Srbi blokirali sve putove prema Benkovcu, Gračacu i Kninu. Pobuna je uskoro obuhvatila veliki dio zaobalja sjeverne Dalmacije, Liku i Banovinu, a poslije i druge krajeve u kojima su Srbi imali znatan udio u stanovništvu“³⁹. Autori *Alfinog* udžbenika također su pojasnili pojam balvan-revolucije, kao i tampon zonu: „Do lipnja 1991. je pod izlikom da sprječava sukobe (JNA, op.a.) stvarala tzv. „tampon zone“, odnosno sprječavala je djelovanje legalnih tijela Republike Hrvatske“⁴⁰.

U uvodnom dijelu primjetno je kako se u udžbeniku u izdanju *Školske knjige* ne razlikuje termin Srbi na području Republike Hrvatske i Srbi na području Jugoslavije. Naime, svi oni su svedeni na jedinstveni nazivnik „Srbi“, pa se tako može primijetiti kako su „Srbi ustrojavali autonomne oblasti“⁴¹. Tek kasnije u tekstu, učenici imaju priliku pročitati o kojim

³⁸ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 276.

³⁹ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 208.

⁴⁰ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 208.

⁴¹ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 276.

Srbima se radi – „pobuna dijela Srba u Hrvatskoj“⁴², te se pruža objašnjenje kako su „mnogi od Srba bili samo pasivni promatrači ili nevoljki sudionici“⁴³. Ukoliko se na umu imaju koncepti koji bi trebali biti primijenjeni u udžbeniku, nezgrapno je generalizirati jedno nazivlje, a potom ga kasnije, nakon opisa početaka događanja koji će promijeniti sliku Balkana, pojasniti to isto nazivlje i u potpunosti mu promijeniti smisao. *Alfa* ovu razliku čini u nazivu potpoglavlja – „Balvan-revolucija – otvorena oružana pobuna Srba u Hrvatskoj“, te u uvodnom dijelu udžbenika definira pobune povezane s mjestima koja imaju većinsko srpsko stanovništvo⁴⁴.

Iako su autori udžbenika *Školske knjige* iznijeli zanimljive brojke i naveli da je u obrani Vukovara sudjelovalo puno ljudi („Obrana Vukovara ne bi bila moguća i bez drugih, znanih i neznanih, heroja.“⁴⁵), propustili su, za neko osnovno znanje, napomenuti tko je bio Jean-Michel Nicolier, po kojemu je čak nazvan i most u Vukovaru⁴⁶. Važnost znanja osobe poput Jean-Michela Nicoliera leži u više razloga. U konkretnom konceptu kronologije, učenik će moći prepoznati u kojem trenu ostale europske države kreću s prepoznavanjem važnosti Domovinskog rata kao takvog, kada međunarodna zajednica kreće s političkim uključivanjem u sukob. Na višoj razini, učenici mogu prepoznati reakcije zajednice koja nije direktno uključena u sukob. U Nicolierovom slučaju, radi se i o simbolici – osoba koja nije rođenjem iz zaraćenih zemalja, koja nije ni na koji način vezana uz ove zemlje, odlučila je riskirati svoj život kako bi obranila samostalnost njoj strane države. Ovakav čin ukazuje na požrtvovnost i na neki način opravdava obrambeni rat koji se vodio.

U nekim dijelovima razrade u udžbeniku *Školske knjige* primjetna je nekoherentnost teksta. Tako, primjerice, nakon dijela o stradanjima i raketiranju hrvatskih građevina i kulturnih spomenika, slijedi manje objašnjenje o sastavu JNA, koje je propušteno biti uključeno ranije u sami tekst, a potom se spominje i Rudolf Perešin: „Pilot Rudolf Perešin pobjegao je iz JNA u zrakoplovu i spustio se u Austriju. U kasnijoj fazi rata letio je u sastavu

⁴² Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 277.

⁴³ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 277.

⁴⁴ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 209.

⁴⁵ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 279.

⁴⁶ Večernji.hr, „Pješački most u Vukovaru ponio ime po francuskom dragovoljcu Jean-Michelu Nicolieru“ (<http://www.vecernji.hr/slavonija/pjesacki-most-u-vukovaru-ponio-ime-po-francuskom-dragovoljcu-jean-michelu-nicolieru-968063>, zadnji posjet: 29. ožujak 2017.)

Hrvatskog zrakoplovstva; poginuo je na zadatku.“⁴⁷. Autori ovdje propuštaju objasniti relevantnost Perešina za hrvatske prilike, te ovu informaciju učenici mogu vrlo lako previdjeti kao irelevantnu (primjerice, Perešin je sudjelovao u oslobodilačkoj akciji Bljesak, a sami događaj kojeg autori opisuju nije do kraja jasan). Ovi podatci utječu i na narušavanje uzročno – posljedičnog koncepta. Svaki rat ima svoj simbol, a za *Domovinski rat* jedan od simbola je Perešin, koji je prešao iz tada neprijateljske vojske (JNA) u Hrvatsku vojsku, a za tadašnju televiziju izjavio je: „Ja sam Hrvat, ne mogu i neću pucati na Hrvate!“⁴⁸. Ovaj čin podigao je duh i učinio Perešina prvim istinskim junakom Domovinskog rata. Relevantno je za primijetiti kako Alfin udžbenik ni ne spominje Perešina.

Ono što učenicima, ukoliko čitaju udžbenik *Školske knjige*, pomaže u formiranju nekih koncepata, poput promjene, brojke su kojima se potkrepljuju podatci o borbama. Tako usporedbom brojki dobivaju dimenziju koja im je potrebna, što možemo vidjeti na primjeru u kojemu se opisuje borba oko Vukovara: „Dok je branitelja bilo najviše dvije tisuće, snage JNA i pobunjenih Srba imale su oko trideset tisuća vojnika te su bile kudikamo bolje naoružane.“⁴⁹ Ova usporedba doista može učenicima razjasniti zašto se Vukovar smatra „gradom herojem“ i zašto su danas branitelji Vukovara relevantni u medijskim natpisima. Dodatno, brojke su iskazane i u primjerima stradanja. Tako, recimo, možemo pročitati kako su „srpske snage pobile više tisuća hrvatskih civila koji im nisu bili nikakva opasnost“⁵⁰ ili kako je „u Domovinskom ratu (...) poginulo približno 16 000 hrvatskih vojnika i civila, a broj poginulih pripadnika Srpske vojske Krajine i civila s okupiranih područja procjenjuje se na više od šest tisuća.“⁵¹. Nedostaci se mogu naći u konkretnim brojkama poput tadašnjeg broja stanovništva, broja stanovništva koje su srpske autonomne oblasti obuhvatile odcjepljenjem, koliko je hrvatska vojska (u usporedbi s JNA) brojala dobrovoljaca. Same brojke učenicima ponekad, uz diskusiju na nastavi, mogu pomoći kako bi razumijeli zašto su neki događaji bili ključni i zašto se na neke događaje danas gleda s ponosom, ali i zašto neki događaji dobivaju toliku medijsku eksponiranost. Alfin udžbenik također sadrži brojke i navodi kako je u bitci za Vukovar „poginulo oko 1100 civila i oko 600 branitelja. Prognano je 22 000 stanovnika,

⁴⁷ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 280.

⁴⁸ Hrvatski radio, „Rudolf Perešin“ (<http://radio.hrt.hr/ep/rudolf-peresin/181782/>, zadnji posjet 5. rujna 2017.)

⁴⁹ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 279.

⁵⁰ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 279.

⁵¹ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 287.

oko 1500 ih je odvedeno u srpske logore, a mnogi se još uvijek vode kao nestali“⁵². Iznose se brojke i o prognanom stanovništvu zaključno s prosincem 1991. godine: „S okupiranih i ratom zahvaćenih područja protjerano je ili izbjeglo više od 300 000 Hrvata i osoba nesrpske nacionalnosti. Na području pod nadzorom pobunjenih Srba do kraja postojanja RSK-a pobijeno je oko 600 Hrvata i pripadnika nesrpskih manjina“⁵³. Iako za operacije *Bljesak* i *Oluja* nisu navedene brojke o stradanjima, potpoglavlje „Ljudski gubitci i ratna razaranja“ ukratko donosi pregled faktografije što se tiče ukupnih gubitaka tijekom cijelog *Domovinskog rata*: „Ukupni ratni gubitci iznose oko 22 000 stradalih građana, a migracijski gubitci zbog iseljavanja iz zemlje približno 420 000 stanovnika. U pojedinim fazama rata Hrvatska je zbrinjavala više od 600 000 prognanika i izbjeglica...“⁵⁴. Oba udžbenika propuštaju napomenuti kako ove brojke variraju od autora do autora, kao i od dokumenta do dokumenta. Do dan danas stručnjaci nisu složni oko konačnih brojki gubitaka, no i ovakve okvirne brojke pomažu u provedbi koncepata u nastavi povijesti koji će učenike osvijestiti o pakostima rata.

3.1.1.2 KONCEPT KRONOLOGIJE

Za razliku od udžbenika *Školske knjige* koji navodi okviran početak *balvan-revolucije* u ožujku 1990. godine, udžbenik izdavača *Alfa* konkretnije definira početak pobune i agresije nad hrvatskim teritorijem i navodi 17. kolovoza 1990. za početak blokade. Slijede podatci o počecima formiranja srpskih autonomnih oblasti potkrepljeni konkretnim mjesecima i godinama: „U Kninu je u prosincu 1990. proglašena Srpska autonomna oblast (SAO) Krajine...“⁵⁵ Tako *Alfin* udžbenik ipak čini veći iskorak definirajući jasno datum za neki okvirni početak *Domovinskog rata*, makar to nigdje nije konkretno spomenuto, za razliku od udžbenika *Školske knjige*. Zanimljivo je usporediti dio o uspostavljanju SAO Krajine. Dok udžbenik *Školske knjige* navodi kako je u ožujku 1991. proglašeno odcjepljenje SAO Krajine od Hrvatske, te kako su još u srpnju 1990. predstavnici Srba prihvatili Deklaraciju o suverenosti i autonomiji srpskog naroda u Hrvatskoj⁵⁶, *Alfin* udžbenik navodi kako su referendum i odluka provedeni u svibnju 1991. godine, no kako je Srbija odbila ovakvu

⁵² Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 212.

⁵³ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 212.

⁵⁴ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 220.

⁵⁵ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 210.

⁵⁶ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 276.

akciju. *Školska knjiga* ne spominje srpsko odbijanje pripajanja SAO Krajine niti razloge, te postoji razlikovanje u navođenju bitnih datuma za događanja oko samog teritorija samoproglašene SAO Krajine. Ovakva razlikovanja dugoročno postaju problem, jer će dva učenika na temelju različitih udžbenika imati i različite informacije, a to otvara prostor za manipulaciju činjenicama, što utječe na različito poimanje povijesti i ruši jedinstvenu kronologiju.

Udžbenik *Školske knjige* važniji sadržaj (datume i mjesta) ističe masnim slovima, pa tako navodi „sukob hrvatskih i srpskih policajaca u Pakracu“⁵⁷. Isticanje masnim slovima je dobar indikator učenicima da obrate pozornost na važnost, no potpuno je izostavljeno objašnjenje važnosti sukoba u Pakracu, koji se dogodio u ožujku 1991. Naime, cijeli uvod uopće se ne bavi važnim podatkom – kada je započeo *Domovinski rat*? Kao što je već spomenuto u prethodnom poglavlju, definiranje konkretnog datuma početka rata učenicima daje kronološku perspektivu, početak za savladavanje ovog višegodišnjeg događaja, direktno im daje pravac u kojemu će posložiti ostale stavke, usporediti događaje na drugim teritorijima. U već spomenutoj čitanci priručniku *Školske knjige*, koja je vrijedno pomagalo nastavnicima u poučavanju teme, definirano je trajanje rata. S druge strane, učenicima nigdje nije spomenut službeni početak *Domovinskog rata*. Premda se i sama javnost bori s definicijom početka rata, to je jedan razlog više zašto je apsolutno nužno definirati udžbenički standard po tom pitanju. Nedavno obilježena 26. godišnjica početka *Domovinskog rata* u Hrvatskoj u novinskim natpisima⁵⁸ navodi jasno „početak“ kao nespornu činjenicu. Ipak, udžbenik *Školske knjige*, ali i *Alfe*, ima manjak ovih podataka, što je ozbiljna kronološka greška.

Nadalje, osnivanje hrvatske obrane smatra se središnjim dijelom *Domovinskog rata*. Udžbenik *Školske knjige* spominje tek Zbor narodne garde (ZNG) kao začetak Hrvatske vojske. Iz teksta se ne može iščitati važnost ovog događaja, što utječe kasnije i na uzročno-posljedično shvaćanje narednih događaja. Izostavljanje šireg konteksta osnivanja ZNG-a ukida i mogućnost senzibiliziranja učenika o sastavu vojske, pogotovo što se tiče godina i motivacije; uzevši u obzir činjenicu kako su dobrovoljci, koji su se prijavili u ZNG, bili često istih godina kao i učenici koji obrađuju udžbeničku jedinicu, ovo je propuštena prilika autora da zbliže učenike s temom i da ga sažive s povijesti, pokazujući mu i emotivni aspekt rata. *Alfin* udžbenik kao uvod u početne sukobe čini drugačiji pristup, pa tako objašnjava kako je do ljeta 1991. godine Ministarstvo unutarnjih poslova bilo zaduženo za teritorijalnu obranu, te

⁵⁷ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 277.

⁵⁸ Glas Slavonije, „Nismo uzeli ni pedalj tuđe zemlje“ (<http://www.glas-slavonije.hr/326568/1/Nismo-uzeli-ni-pedalj-tudje-zemlje>, zadnji posjet 14. rujna 2017.)

kako se ustroj ZNG-a dogodio u travnju 1991. Ovakvo objašnjenje učenicima omogućava da promisle i usporede jednogodišnje napore hrvatskog stanovništva u obrani teritorija: od balvan-revolucije, pa sve do realizacije samostalne vojske s kakvim-takvim naoružanjem.

Udžbenik *Školske knjige* razrađuje *Domovinski rat* uvodom u kratkotrajni rat u Sloveniji te eskalacijom sukoba u Hrvatskoj i okupacijom njezinih dijelova. Pregledno se spominju okupirani dijelovi te bitke koje se vodila u dubrovačkom zaleđu, kao i neke od oslobodilačkih akcija. Glavni dio razrade posvećen je bitci za Vukovar u kojemu se sažeto opisuje datum pada, kao i neki istaknutiji Hrvati koju su imali veliku ulogu u obrani grada. Za realizaciju koncepta prepričavanja zaboravljeno je napomenuti koliko je trajala opsada samoga grada i koja je njegova važnost u povijesti Hrvatske, mimo toga što je navedeno da je bitka za Vukovar „znatno usporila, a možda i zaustavila njihov (op.a. snage JNA i srpske pobunjenike) pohod na ostatak Hrvatske“⁵⁹.

Autori udžbenika *Školske knjige* spomenuli su i druge gradove koji su u studenom stradali: „Osim već spomenutih, zločini nad civilima počinjeni su u Škabrnji, Četekovcima, Saborskom i drugdje diljem Hrvatske.“⁶⁰ Spominjanje manjih mjesta pozitivno utječe na učenikovu sliku o cjelovitosti napada na prostor Republike Hrvatske, te mu širi znanje i prostorno poznavanje, umjesto da se fokusira samo na poznate sukobe i oslobodilačke akcije koji su najzastupljeniji u medijskim natpisima. Znanje o stradalim gradovima u okviru koncepta kronologije omogućuju učeniku da razvije prostorno i vremensko razumijevanje napretka rata, da shvati pravce napada i da proširi sliku razmjera stradanja – ne samo geografski, već i sliku stradanja ljudstva. Autori Alfinog udžbenika također su ukratko nastojali pobrojati gdje su se sve dogodili zločini: „U nizu zločina nad hrvatskim civilima i zarobljenicima ističu se i oni u Četekovcu, Čelijama, Dalju, Kusunjama, Lovasu, Nadinu, Saborskom, Škabrnji, Viduševcu, Voćinu i mnogim drugim kraljevima, kao i bombardiranje mnogih hrvatskih gradova“⁶¹.

Tri rečenice su posvećene u udžbeniku *Školske knjige* operaciji *Maslenica*, kao i operaciji *Medački džep* koje su se dogodile 1993. godine. Kasnije u jedinici spominje se rat u Bosni i Hercegovini, gdje se ističe kako „su u tom sukobu (op.a. sukob Bošnjaka i bosanskohercegovačkih Hrvata) s obje strane počinjeni teški zločini prema civilima, a

⁵⁹ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 279.

⁶⁰ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 279.

⁶¹ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 212.

prijeponi oko toga tko je sukob započeo traju i dalje“⁶², no oko ovih operacija je napravljen previd i nije navedena njihova važnost koja bi pojasnila zašto se oko operacije *Medački džep* i danas „diže prašina“. Spominjanje rata u Bosni i Hercegovini navedeno je ukratko, te je korektno iznesena podjela između krivnje za rat, kao i bitnija kronologija za razumijevanje samog sukoba i današnjih tenzija. *Alfin* udžbenik temeljitije izvještava o vojnim akcijama i operacijama, pa tako obrazlaže operaciju *Maslenica* koja je „osigurala prometnu povezanost kontinentalne Hrvatske s Dalmacijom i omogućila izgradnju novog mosta na Masleničkom ždrilu“⁶³; akciju *Medački džep* u kojoj autori spominju i sudske sporove i tužbe: „Zbog uništavanja imovine i desetaka ubijenih srpskih civila, Međunarodni sud za ratne zločine počinjene na području bivše Jugoslavije poslije će dići optužnicu protiv pojedinih hrvatskih časnika kojima će biti suđeno pred hrvatskim sudovima“⁶⁴.

Pod akcije koje su poduzete pred kraj rata (i dovele do kraja rata), u udžbeniku *Školske knjige* navedene su dvije najpoznatije: *Bljesak* i *Oluja*. Kronološki, datum akcija nije naveden – navedeni su samo mjeseci („U svibnju 1995. Hrvatska je vojska vojno-policijskom operacijom Bljesak oslobodila područje zapadne Slavonije i tako omogućila nesmetan prolazak vozila posavskim prometnim pravicima.“⁶⁵/ „Preostali dio hrvatskog teritorija pod srpskom okupacijom (s iznimkom istočne Slavonije) oslobođen je u kolovozu 1995. tijekom vojno-policijske operacije Oluja.“⁶⁶). O ovim operacijama ne postoje detalji oslobađanja i ne postoji dosta materijala koji bi učenicima omogućili da sami skroje narativ i prepričaju zašto su ove operacije bile ključne u hrvatskoj povijesti. *Alfin* udžbenik znatno više prostora posvećuje ovim vojno-redarstvenim akcijama. Tako definira da je „Operacija Bljesak trajala (...) od 1. do 4. svibnja 1995.“⁶⁷, te objašnjava koji dio je oslobođen. Nadalje, operaciji *Oluja* posvećeno je čitavo potpoglavlje u kojemu se objašnjavaju uzroci koji dovode do Oluje, no bitno je za napomenuti kako je jasno naznačen datum početka operacije, te njezin tijek.

Kronologija kraja rata u udžbeniku *Školske knjige* završena je *Daytonskim sporazumom*, osnivanjem Međunarodnog kaznenog suda. Spomenuta su neka od imena koja

⁶² Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 283.

⁶³ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 216.

⁶⁴ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 216.

⁶⁵ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 284.

⁶⁶ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 285.

⁶⁷ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 216.

su završila na Haškom sudu i reakcije javnosti, a jedinica je zaključena hrvatskim razvojem od kraja rata do primitka Hrvatske u Europsku uniju. *Alfin* udžbenik također završava jedinicu o Domovinskom ratu *Daytonskim sporazumom, Erdutskim sporazumom o reintegraciji hrvatskog Podunavlja*, no iznosi i konkretne podatke o ljudskim stradanjima tijekom trajanja rata. Usudila bih se reći kako *Alfin* pristup bolje uokviruje cijelu jedinicu, dajući faktografski pregled, a potom se fokusira i na emocionalni aspekt svega, o čemu će biti riječi kasnije

Uzevši u obzir koncepte kronologije i prepričavanja, može se zaključiti kako udžbenička jedinica o *Domovinskom ratu* nudi neku vrstu osnovne, površne kronologije, no ta kronologija tekstualno ne može učenika osposobiti za prepričavanje i temeljnije razumijevanje ovog relativno nedavnog događaja. Kroz ostale koncepte ćemo uvidjeti daljnje manjkavosti jedinice o Domovinskom ratu.

3.1.2 OSTVARIVANJE KONCEPTA UZROČNO-POS LJEDIČNE VEZE

Vještina razumijevanja povijesne priče uključuje koncepte uzroka i posljedica. Ako učenik raspolaže razumijevanjem uzroka i posljedice nekog povijesnog događaja, pojave ili procesa, bit će u stanju shvatiti kontinuitet i promjene, a samim time i razumijeti povijesni događaj. Uzrok i posljedica okosnica su tumačenja svakog povijesnog događaja, te je to jedno od čestih pitanja na provjerama znanja, kako bi se nastavnici uvjerali u razumijevanje zadane teme.

Udžbenik *Školske knjige* u uvodnom dijelu daje sažet, ali dostatan pregled kako bi objasnio eskalaciju događanja na području Hrvatske i navodi sve ključne dijelove: sukob republika, autonomne oblasti. Nedostatak objašnjenja nalazi se prilikom opisa *balvan-revolucije*: „U kolovozu te godine dogodila se tzv. balvan revolucija: paravojne srpske postrojbe blokirale su prometnice barikadama...⁶⁸“. Nije jasno definiran uzrok ovog čina koji je bio prekretnica za sve stanovnike tih područja, a nije jasno izražena ni namjera. Da su balvani postavljeni kao granice srpskih autonomnih oblasti, ne bismo imali problema s ovim dijelom; ipak, balvani su postavljeni na ključnim mjestima u Dalmaciji, odsjecajući i slabeći hrvatski teritorij. Je li to jasno za iščitati učenicima ili je potrebno dublje razumijevanje koje će im pomoći da samostalno shvate kontekst revolucije? Smatram kako ovaj dio nije dovoljno jasan i kako ne pomaže u konstruiranju uzroka i posljedica akcija. *Alfin* udžbenik jasno definira tijek događaja, pa tako navodi kako je „Oružana (...) pobuna izbila nakon odluke

⁶⁸ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 276.

Hrvatske da zbog najavljenog srpskog referenduma povuče oružje pričuvnog sastava iz policijskih postaja...“⁶⁹, a posljedično „...pobunjeni su Srbi blokirali sve puteve prema Benkovcu, Gračacu i Kninu.“⁷⁰ Nadalje, Alfin udžbenik napominje kako je to bio „...udar na njezinu suverenost“⁷¹.

Nadovezujući se na neobjašnjene termine u uvodnom dijelu jedinice o *Domovinskom ratu*, bitno je za uočiti i kako nije jasno definiran pojam *Jugoslavenska narodna armija* u udžbeniku *Školske knjige*, i to po pitanju uloge JNA i u njezinoj unutarnjoj strukturi. „Hrvatska se policija suzdržavala u strahu da ne izazove sukob većih razmjera, dok je JNA glumila tampon word zonu između sukobljenih strana (a zapravo je naoružavala pobunjenike)⁷²“, rečenica je koja navodi ulogu JNA, te kasnije autori spominju da su „glavninu zapovjednog kadra JNA činili Srbi“⁷³, no učenici nemaju uvid u jačinu JNA po kojemu bi mogli posljedično zaključiti o sukobu malobrojne hrvatske vojske sa već uvježbanom JNA. Primjerice: „Posljednje godine svoga postojanja JNA je dočekala s najmanjim brojnim stanjem ljudstva u svojoj povijesti. Prvi siječnja 1990. mirnodopska JNA imala je 275.341 čovjeka...“⁷⁴. Ne spominje se ni ustroj Ministarstva unutarnjih poslova: „...a početkom 1990. je u ukupnom udjelu zaposlenih u MUP-u RH bilo gotovo 50%, ako ne i više, Srba i Jugoslavena, iako je u ukupnom broju stanovnika Hrvatske tada bilo 78% Hrvata“⁷⁵. Sve su ovo brojke koje itekako djeluju na razumijevanje velikih gubitaka, načina ratovanja i činjenice zašto je bilo toliko neopremljenih i neiskusnih ratnika. Produbljivanje ovih podataka utjecalo bi i na razvijanje vještina koje uključuju koncept *perspektive*. Na to se nadovezuje i već spomenuto osnivanje hrvatske obrane u obliku *Zbora narodne garde* (ZNG), koje je prikazano šturo i ne pomaže učenicima razumijevanje važnosti ovog događaja, ali i spominjanje Rudolfa Perešina, čija je uloga u tekstu udžbenika, malo reći, nejasna. Alfin udžbenik, kako bi razjasnio ulogu JNA u ratu, posvećuje jedno potpoglavlje ovoj temi. Tako autori učenicima razjašnjavaju primarne ciljeve JNA i srpske strane iz kojih učenici mogu

⁶⁹ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 209.

⁷⁰ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 209.

⁷¹ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 209.

⁷² Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 276.

⁷³ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 276.

⁷⁴ Marijan DAVOR, *Slom Titove armije, JNA i raspad Jugoslavije 1987 – 1992.*, Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb, 2008.

⁷⁵ Stjepan ADANIĆ, *Razmjene ratnih zarobljenika 1991. godine – vrijeme hrabrosti i ponosa*, Udruga pripadnika grupe „Orion“, Zagreb, 2011., str. 29.

jasnije iščitati ideološke razlike i uzroke sukoba do kojega će posljedično doći: „Srbija je bila za veliku Srbiju, a JNA za očuvanje Jugoslavije jer je smatrala da su na izborima u Sloveniji i Hrvatskoj pobijedile „protujugoslavenske“ i „protusocijalističke“ snage. Zato je oduzela dio naoružanja slovenske i gotovo cjelokupno naoružanje hrvatske Teritorijalne obrane, razoružavši Hrvatsku. (...) Međutim, nakon sukoba u Sloveniji, JNA je prešla na stranu Srbije ne smatrajuću Hrvatsku više dijelom zajedničke države...”⁷⁶. Ovakvo kratko objašnjenje ipak uspijeva stvoriti širu sliku o sukobu i suprotstavljenim stranama, te omogućava učenicima da dublje razumiju podjele, što utječe i na njihovu današnju percepciju prilikom spominjanja JNA.

Ako ne posljedična, onda uzročna veza nedostaje prilikom objašnjavanja pada grada Vukovara. Uvodne riječi učenicima pružaju sljedeće informacije: „Posebno je tragična bila sudbina Vukovara. Grad se od kolovoza do studenog 1991. godine nalazio pod opsadom JNA, pobunjenih hrvatskih Srba te paravojnih postrojbi pristiglih iz Srbije.”⁷⁷ Iz pruženog konteksta, učenici ne mogu shvatiti kako je došlo do opsade Vukovara i kako se organizirala njegova obrana. Autori nastoje iznijeti činjenicu kako je mnogo ljudi branilo pad, no problem nalazimo u situaciji što doista nemamo percepciju o čemu se tu radi. Kako je krenuo inicijativni napad i koliko je Vukovar bio dragocjen pobunjenim Srbima? Koji je bio sastav stanovništva i što je etabliralo Vukovar kao simbol Domovinskog rata? Sve ovo ostaju neodgovorena pitanja. Alfin udžbenik donekle pojašnjava važnost Vukovara rečenicom: „Postojala je ozbiljna opasnost da se Hrvatska presiječe i u zapadnoj Slavoniji, u delti Neretve i kod Karlovca”⁷⁸. Iako nije eksplicitno rečeno, subtekstualno učenici mogu sami zaključiti kako je do napada na Vukovar došlo upravo zbog nastojanja da se iz strateških mjesta zauzme što veći dio Slavonije, što donekle upotpunjuje koncept uzročno-posljedične veze. Tek šturo navodi se kako je napad trajao tri mjeseca, te se bitka potkrepljuje stradalim stanovništvom.

Vukovar nije jedina iznimka što se tiče nejasnosti motivacije napada. *Bljesak* i *Oluja* smatraju se operacijama koje su bile ključne za vraćanje hrvatskih teritorija. Ovu činjenicu u uzročno-posljedičnom kontekstu učenici ne bi mogli objasniti kada bi se oslanjali na udžbenik. Što se operacije Bljesak tiče, autori udžbenika ulaze u temu direktno, bez ikakvih objašnjenja: „U svibnju 1995. Hrvatska je vojska vojno-policijskom operacijom Bljesak oslobodila područje zapadne Slavonije i tako omogućila nesmetan prolazak vozila prometnim

⁷⁶ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIC, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 208.

⁷⁷ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 279.

⁷⁸ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIC, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 212.

pravcem.“⁷⁹ Autori nadalje objašnjavaju kako je operacija bila kratka, te nabrajaju neke od gradova koji su bili pod srpskom topničkom paljbom. Dio o Bljesku završava nepotrebno dugim odlomkom koji kazuje kako je predsjednik Srpske Krajine, Milan Martić, osuđen zbog zločina tijekom trajanja operacije Bljesak. Učenici samostalno mogu zaključiti zašto je ova operacija bila bitna, no nije dovoljno objašnjen značaj operacije za ostatak rata. Primjerice, povijesna čitanka priručnik o Domovinskom ratu sasvim jasno navodi kako je došlo do organiziranja operacije: „Potkraj travnja 1995. krajinski su Srbi na jedan dan zatvorili promet autocestom kroz zapadnu Slavoniju, čime su pokazali svoje suprotstavljanje provedbi Gospodarskog sporazuma kojega su smatrali „kapitulacijom“ pred Hrvatskom. Zagreb je tada upozorio da će promet na autocesti osigurati hrvatska policija. Nakon nekoliko incidenata (...) hrvatske su postrojbe 1. svibnja 1995. započele operaciju Bljesak...”⁸⁰. Jasno je navedena i posljedica: „Veliki uspjeh i brza pobjeda Hrvatske vojske u zapadnoj Slavoniji nisu natjerali srpsko vodstvo u Kninu da odustane od svoje nepopustljive politike...”⁸¹. Nadalje, priručnik navodi koje sve izmjene su se dogodile nakon operacije Bljesak i kako je situacija eskalirala, što uvodi u operaciju *Oluja*. Što se same *Oluje* tiče, autori *Školske knjige* nude šturost podataka i tu, te ne ostvaruju u potpunosti uzročno-posljedični koncept: „Preostali dio hrvatskog teritorija pod srpskom okupacijom (s iznimkom istočne Slavonije) oslobođen je u kolovozu 1995. tijekom vojno-policijske operacije Oluja. Operaciji je prethodio dogovor o usklađenom djelovanju s bošnjačkim vojnim snagama”⁸². Ostatak teksta koji se referira na *Alfu* govori većinom o oslobođenom prostoru, a posljedični faktor vidljiv je u definiranju reakcije: „Pobjeda u operaciji Oluja omogućila je početak povratka prognanika, gospodarskog oporavka, kao i prometno povezivanje Hrvatske”⁸³. *Alfin* udžbenik daje konkretni uzrok operacije Bljesak: „Autocesta Zagreb – Lipovac sporazumno je otvorena potkraj 1994. No nakon ozbiljnog incidenta kod Okučana prometnica je zatvorena, što je Hrvatskoj dalo povod

⁷⁹ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 284.

⁸⁰ Nikica BARIĆ, Darko DOVRANIĆ, Tamara JANKOVIĆ, Ante NAZOR, Domagoj NOVOSEL, Emil PETROCI, *Domovinski rat – čitanka priručnik za učitelje povijesti u osnovnim školama i nastavnike povijesti u srednjim školama*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 84/85.

⁸¹ Nikica BARIĆ, Darko DOVRANIĆ, Tamara JANKOVIĆ, Ante NAZOR, Domagoj NOVOSEL, Emil PETROCI, *Domovinski rat – čitanka priručnik za učitelje povijesti u osnovnim školama i nastavnike povijesti u srednjim školama*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 86.

⁸² Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 285.

⁸³ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 285.

za intervenciju“⁸⁴. Iako se ne navodi koji je to bio ozbiljni incident, učenici svejedno usvajaju temelje s kojima mogu tumačiti i raspravljati o povodima oslobodilačkoj akciji, za razliku od informacija koje im daje udžbenik *Školske knjige*. Operaciji *Oluja Alfin* udžbenik također pristupa potpunije, objašnjavajući prethodne događaje: „Odbijanje srpske strane oko prihvatanja plana (Plan Z-4, op.a.) i prijetnja da će vojska Republike Srpske zauzeti bihaćko područje, navelo je predsjednika F. Tuđmana da ne propusti povoljne okolnosti i pokrene vojnu operaciju“. Autori su nastojali objasniti navedeni Plan Z-4, reakcije bosanske, srpske i hrvatske strane i sporazum s BiH, faktore koji su doveli do realizacije *Oluje*. Potpunijim objašnjenjem učenicima je omogućeno shvaćanje *uzroka i posljedice*, te im se pokazuje zaokružena cjelina: što je bila akcija, što reakcija i kako svi elementi zajedno dovode do velike vojne akcije koja se i danas obilježava posebnom svečanošću.

Smatram kako uzroci i posljedice određenih djelovanja pojedinaca ili događaja moraju biti jasno naglašeni, koliko god kompleksne akcije bile. Shvaćanjem da svaka akcija ima reakciju nije samo poduka iz povijesti, to je cjeloživotna poduka koja će učenicima pokazati nužnost razlikovanja uzroka i posljedica s obzirom na vrstu i trajanje. Udžbenik *Školske knjige* u manjoj mjeri ističe uzroke i posljedice, dok *Alfin* udžbenik to čini donekle spretnije i jasnije. Ipak se čini da glavnina objašnjenja leži na nastavničkom kadru koji ovo gradivo znatno mora proširiti i prilagoditi učeniku).

3.1.3 OSTVARIVANJE KONCEPATA KONTINUITETA I PROMJENE

Koncepti *kontinuiteta i promjene* omogućavaju učenicima uživanje u povijest, ali im pomažu i shvatiti što se promijenilo, a što je ostalo isto. Uz pomoć ovih koncepata, sposobni smo određene događaje, pojave i procese promatrati unutar jednog povijesnog razdoblja ili pak kroz više njih, kroz prizmu užeg ili šireg područja. U temi *Domovinskog rata*, učenici priliku usvajanja koncepata imaju u jedinicama koje obuhvaćaju razdoblja prije i nakon rata. U primjenu ovih koncepata uračunati su i koncepti usporedbe i sučeljavanja, kao vrsta oruđa kojim će se moći usporediti kontinuiranost i promjena koja je stupila.

Koncepti *kontinuiteta i promjene* učenike treba uputiti u događaje koji su utjecali na sadašnjost i stvorili budućnost kakva trenutno je. Udžbenik *Školske knjige* na zadovoljavajućoj razini objašnjava promjenu na nekoliko razina. Prethodne jedinice u udžbeniku objašnjavale su ustroj same Jugoslavije, a jedinica „Domovinski rat – prve godine“

⁸⁴ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 216.

ukratko u uvodu objašnjava kako je Jugoslavija bila u raspadu, kao i eskalaciju sukoba republika. Učenici jasno mogu raščlaniti kako se osnivanjem SAO Krajine cijepa hrvatski teritorij, a vrhunac svega je balvan-revolucija. Ovim kratkim pregledom, učenici mogu usporediti situaciju prije i poslije. Nakon jedinica koje ukratko daju pregled razvoja rata, ključno potpoglavlje za shvaćanje promjene jest „Posljedice rata. Obnova i povratak izbjeglica“. Usprkos tome što potpoglavlje navodi kako će učenici moći pročitati nešto konkretno o samim posljedicama, a potom i o izbjeglištvu, ono se orijentira samo na potonje. Učenici tako mogu shvatiti zašto je rat bolan i mogu se poistovjetiti emocionalno sa žrtvama, no ne uspijevaju razabrati točne posljedice i promjene. Na metarazini ostaju podatci o razorenim domovima, raseljenom stanovništvu, razlogu zašto su hrvatske zajednice jake u inozemstvu; fokus je stavljen na politički razvitak Hrvatske od 1997. godine do danas, uključujući suđenja u Haagu i pristupanje Europskoj uniji. Upravo posljedice rata je jedna od bitnijih tema na kojoj se treba staviti naglasak; jasno je kako je rat štetan, no konkretni podatci o padu gospodarstva, gubitku poslova, manjem broju ljudi i inim faktorima uvelike će pomoći učenicima da nauče jedinicu o sukobima i u svoje znanje uvrste percepciju o promjeni koja je nastupila i koja se ne može tako lako suzbiti. *Alfin* udžbenik pregled promjena na hrvatskom teritoriju počinje s potpoglavljem „Početak raspada SFRJ“, gdje sukobljava dvije struje misli: koje su se u zajednici zalagali za ograničavanje autonomije republika unutar Jugoslavije, te koje su se priklanjali decentralizaciji republika, s naglaskom na povijesnim i gospodarskim jedinstvenostima. Nakon objašnjenja srpskih nastojanja i navođenja velikosrpske ideje u potpoglavlju „Srpski nacionalizam“, učenici mogu steći dojam o dinamičnim kretanjima koja su se događala 1989. godine i mogu jasno pratiti kako nastupa vrijeme promjene. U uvodnim dijelovima poglavlja „Stvaranje Republike Hrvatske i Domovinski rat 1990. – 1995.“ navode se prvi slobodni višestranački izbori u Hrvatskoj, te je jasno naglašen rast napetosti na teritoriju. Nakon cjeline koja opisuje događanja tijekom *Domovinskog rata*, slijedi poglavlje „Kraj Domovinskog rata i euroatlantske integracije“, koje opisuje diplomatsko-političke dogovore, vraćanje zauzetih hrvatskih teritorija, a naposljetku i brojke o ljudskim gubicima i ratnim razaranjima. Ovako zaokružena cjelina pozitivno utječe na razvijanje svijesti o promjeni, ali utječe i na razvijanje senzibilnosti. Najvažnije od svega, učenik će moći analizirati današnje događaje i povući iz ovakvog pristupa mnoge zaključke koji eksplicitno nisu inače navedeni.

Usprkos navedenim dijelovima, smatram kako koncepti *kontinuiteta i promjene* u udžbenicima nisu u potpunosti ostvareni. Izneseni primjeri jedva da potkrepljuju konačni cilj – omogućavanje potpunog razumijevanja sadašnjosti i uživljavanje u povijest. Kada sami

autori udžbenika ne bi bili toliko opterećeni faktografijom i kada bi ponuđeni tekstovi bili obogaćeni multiperspektivnošću, vjerujem da bi se došlo do zadovoljavajuće razine koja bi koncepte smjestila u odgovarajući kontekst.

3.1.4 OSTVARIVANJE KONCEPTA RADA S POVIJESNIM IZVORIMA (INTERPRETACIJA I PERSPEKTIVA)

Podsjetimo, jedna od temeljnih vještina za povijest bila bi *vještina povijesnog istraživanja*. Sadržajno, ova vještina predstavlja temelj povjesničarskog rada, pokazujući kako od pojedinačnih stvari možemo uspostaviti određene teze, dodatna pitanja i argumentacijske osnove za vlastito mišljenje. Učenici imaju priliku usvojiti ovaj koncept i vještine kroz dodatni materijal koji im je pružen uz obavezni tekst. U nastavku ću izdvojiti neke od primjera pruženih izvora i to isključivo na originalnim tekstovima koji su ponuđeni u udžbenicima.

Udžbenik *Školske knjige* strukturiran je tako da uz svaku udžbeničku jedinicu nastoji izdvojiti adekvatan povijesni izvor potkrijepljen pitanjima za raspravu, razmišljanje i daljnji rad kod kuće. U jedinicama koje su direktno vezane uz gradivo *Domovinskog rata*, navode se četiri povijesna izvora: izvor koji donosi referendumska pitanja u Hrvatskoj, izvor koji prenosi izvješće ratnog reportera Zvonimira Krstulovića o opsadi Vukovara, izvor koji svjedoči o dječjem viđenju rata te izvor koji pokazuje dio pisma djevojke iz rata razorenog Sarajeva. Prvi izvor prenosi dva referendumska pitanja na koja su se 19. svibnja 1991. godine građani Republike Hrvatske mogli izjasniti o ostanku u sklopu Jugoslavije, kao i o pravu sklapanja saveza sa drugim državama na temelju suverenosti i autonomnosti. Pitanja podno izvora od učenika zahtijevaju razumijevanje rezultata referenduma, ali ih upućuje i dublje u kontekst te ih se pita: „Što misliš, zašto građanima nije izravno postavljeno pitanje poput: Jeste li za to da Hrvatska postane neovisna država?“⁸⁵. Ovo je zanimljivo pitanje koje doista može na nastavi, ali i doma, potaknuti učenika na dubinsko iščitavanje gradiva i uviđanje različitih perspektiva. Izvor potiče učenike na razmišljanje i donošenje samostalnog suda, a također ih motivira da iz navedenih podataka uspiju samostalno prepričati smisao referenduma i njegovih rezultata. Stoga, ovakav tip izvora vrijedno dočarava smisao samog

⁸⁵ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 276.

koncepta – samostalno tumačenje učenika uz upotrebu svih dosad naučenih metoda, poput kritičnog mišljenja, analize i upotrebe dostupnih podataka.

Drugi izvor donosi izvadak iz knjige Zvonimira Krstulovića „Pješice u rat“, koji je ukratko opisao odnos prema mrtvima, prema grobljima, raketiranja, patnje naroda. Izvor je popraćen zadatkom za učenike – na temelju njega trebali bi pokušati opisati život u Vukovaru za vrijeme opsade. Iznad samog izvora nalazi se opis slikovnog materijala u kojemu je citiran odlomak iz zbirke „Priče iz Vukovara“ Siniše Glavaševića, ratnog izvjestitelja i urednika *Hrvatskog radija Vukovar*. Ova dva ulomka potpomažu učenikovu interpretaciju događaja i proširivanje šturih činjenica koje su ponuđene u glavnom udžbeničkom tekstu. Učenik se upoznaje s pojmovima gubitka, praznine, užasima rata, te razvija senzibilnost i razumijevanje okolnosti u kojima se Vukovar našao. Upravo ovi izvori tek djelomično upotpunjuju nedostajuću sliku Vukovara, „grada heroja“.

Treći izvor prikazuje pismo djevojčice iz Osijeka koja piše prijateljici u Zagrebu. Kratko pismo prikazuje viđenje rata osnovnoškolske djevojčice koja svojoj prijateljici u pismu šalje geler. Od učenika se traži da odgovore kako je rat utjecao na život djece, ali se traži i da objasne kako se djevojčica opirala ratnoj psihozi. Iako koristan izvor koji učenike može potaknuti na empatiju, iz njega učenici ne mogu steći dovoljno razumijevanje kako bi adekvatno shvatili i odgovorili na navedena pitanja. Ratna psihoza pojam je koji bi se dodatno trebao razjasniti, a čak i kada se razjasni, od učenika se zahtjeva da razumiju psihološke teorije koje se ne obrađuju u sklopu nastave psihologije u trećem razredu srednje škole. Posljednji izvor prikazuje pismo djevojke iz ratnog Sarajeva, koja opisuje snajperski nadzor nad svakodnevnim životom, te uspoređuje život s onim životom koji se prije događao. Od učenika se zahtijeva da opišu poteškoće života u ratnom Sarajevu, ali ponovno se spominje učenicima ratna psihoza i opiranje istoj. Ova dva pitanja tako povlače jednaki problem kao i kod prethodnog izvora, što upućuje na autorsku repetitivnost i nemaštovitost.

Alfin udžbenik također pruža vrijedne tekstualne povijesne izvore. Ponajprije su u uvodnim dijelovima dostupni tekstovi iz knjiga generala Veljka Kadjevića o novoj ulozi JNA i srbiziranom vodstvu, predsjednika Predsjedništva SRFJ-a Borisava Jovića o odsijecanju Hrvatske te svjedočanstvo Branka Mamule. Ovi izvori odličan su primjer primjene koncepta i uklapanja multiperspektivnosti: ne samo da daju direktan uvid u planove srpske strane, koji su često izostavljeni iz konteksta prepričavanja Domovinskog rata ili opterećeni emotivnim jezikom, već i omogućavaju učenicima da sagledaju viđenje s hrvatske i srpske strane. Tako učenici mogu sami usporediti što se događalo na političkoj razini u dvije države, a time mogu donijeti i sud o opravdanosti, odnosno neopravdanosti konkretnih događaja. Sljedeći izvor je

tekst odluke krajinskog vodstva o evakuaciji stanovništva, upotpunjeno pitanjem „Zašto su Srbi tako masovno napustili područja zahvaćenih vojnom operacijom Oluja?“⁸⁶. Ovaj izvor primjer je pozitivnog suočavanja sa aktualnostima koje se mogu pronaći u dnevnim tiskovinama. Naime, često se spominju optužnice protiv generala Hrvatske vojske koje su podignute pred Međunarodnim kaznenim sudom za bivšu Jugoslaviju, a vezano uz iseljavanje Srba sa područja koje je zahvatila operacija *Oluja*. To je bio predmet mnogih polemika i sukobljenih mišljenja, a stavljanjem ovakvog izvora i objašnjavanjem situacije, učenici imaju priliku saznati nešto više o procesu koji je trajao godinama i koji se spominje na gotovo mjesečnoj bazi u Hrvatskoj. Naposljetku, *Alfin* udžbenik navodi i izvadak iz kratke priče Siniše Glavaševića, ratnog izvijestitelja, o stradanjima koje je vidio za svojega života. Ovaj izvor zgodan je dodatak kao zaključak o ljudskim stradanjima i pruža perspektivu iz pogleda jednog običnog čovjeka. Za one učenike koji se zainteresiraju za temu pružen je i naziv knjige koji je posthumno objavljen, a koji je vrijedan literarni doprinos o užasima rata.

Udžbenik *Školske knjige* svoje margine je posvetio drugom povijesnom izvoru – fotografijama. One usporedno prate gradivo koje se obrađuje na pojedinoj stranici. Fotografije su grupirane u nekoliko nizova, pa je tako na drugoj stranici jedinice „Domovinski rat – prve godine“ prikazana skupina od tri fotografije koja se odnosi na balvan revoluciju u okolini Knina. Ove fotografije učenicima pokazuju kako su prirodni elementi iskorišteni u blokadi cestovnih pravaca. Podno teksta nalaze se dvije fotografije tenkova JNA na Plitvicama i u Slavoniji, no upitna je njihova edukativna svrha, osim što učenicima pokazuje izgled samih tenkova. Nije jasan razlog, odnosno što potkrepljuju te fotografije: jesu li autori željeli prikazati kako je izgledala blokada tenkovima, prikazuju li te fotografije premještanje vojske u druge dijelove Hrvatske? Postoji previše interpretacija koje bi svakako trebalo razjasniti. Dvije stranice posvećene su fotografijama koje pokazuju sadašnje i prošle vizure Vukovara: današnji izgled vukovarskog tornja, memorijalno groblje, te isječke priloga koje je radio Siniša Glavašević. Fotografije su potkrijepljene adekvatnim opisima, te slijede udžbenički tekst o stradanjima grada. Posljednje stranice jedinice o Domovinskom ratu sadrže prikaz snaga UNPROFOR-a, pape Ivana Pavla II., fotografiju razorenog Sarajeva, stari Maslenički most, pogreb 2006. godine u Srebrenici, te nekoliko fotografija prognanika iz Dalja. Navedene fotografije u službi su popratnih materijala uz obavezni tekst. Usprkos tome što se radi o vrijednom fotografskom materijalu, postoji puno fotografija koje javno nisu eksponirane, a zasigurno bi uspjele prenijeti bolje poruku učenicima o značenju samoga rata.

⁸⁶ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 219.

Alfin udžbenik ima puno više fotografskog materijala s kojim potkrepljuje i razbija tekst. Na početku cjeline o Domovinskom ratu postavljena je fotografija srpskog suvenira „koji oblikom i urezanim nadnevkom podsjeća na početak balvan-revolucije“⁸⁷. Iako zanimljiva i drugačija fotografija, nije točno jasno što su autori s njom htjeli postići. Čini se kao da je poruka ove fotografije kako određeni narodi i dalje žive u prošlosti? S obzirom da nije navedena godina ni gdje se određeni suvenir nalazi, teško je razjasniti motivaciju i relevantnost fotografije; vjerojatno bi bilo bolje da su autori postavili fotografije balvan-revolucije za koji postoji opsežan fotografski materijal. Prikazane su fotografije propucanog autobusa na Plitvicama s kojim su došli hrvatski redarstvenici, te fotografija sa proglašenja samostalnosti u Saboru Republike Hrvatske. Zanimljivo je kako su autori *Alfinog* udžbenika svoju pozornost posvetili i tiskovinama, pa tako imamo priliku vidjeti naslovnice *Večernjeg lista*, *Hrvatskog vojnika* i *Hallo92*, glasnika Ministarstva unutarnjih poslova Republike Hrvatske. Ovo je vrijedan izvor koji učenicima nudi relevantne informacije tijekom rata (primjerice, na stranici 211. zanimljiv je naslov na naslovnici *Večernjeg lista* – „Osvojeno novo oružje“, koje samo po sebi govori o neopremljenosti Hrvatske vojske i njihovim borbama za ustrojavanjem kvalitetne obrambene sile). Ove naslovnice odlične su za bogatu diskusiju na nastavi. Zanimljivo je vidjeti kako na nekoliko dijelova postoje i fotografije znakovlja, napose znaka Srpske vojske Krajine, znak crvene zvijezde (JNA) i znak četnika. Smatram kako motivacija odabira ovih fotografija leži u komuniciranju simbola na koje danas javnost burno reagira i koji služe kao sredstvo provokacije prilikom sukoba određenih pojedinaca. Dvije fotografije posvećene su Vukovaru: fotografija trojice heroja Domovinskog rata (Zadro, Marić, Babić) na Trpinjskoj cesti, odnosno groblju tenkova JNA, te fotografija kolone vukovarskih civila koje je srbijanska vojska nakon okupacije Vukovara prisilila na odlazak iz grada. Ovo su dvije oprečne fotografije: jedna gotovo pa slavi male pobjede u bitkama, dok druga pokazuje surovu stvarnost lokalnog stanovništva uslijed pada Vukovara.

Primjetno je kako fotografije u *Alfinom* udžbeniku imaju ulogu upotpunjavanja činjenica i iznošenja zanimljivosti te ne služe samo potkrepi informacija iz glavnog teksta. Za razliku od Školske knjige, čiji fotografski materijal više vrši fokus nad uništenim objektima ili tenkovima, *Alfine* fotografije daju širu perspektivu, imaju puno više ljudi i fokusirane su na ljudsku dimenziju.

⁸⁷ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 209.

3.1.5 OSTVARIVANJE KONCEPTA EMPATIJSKOG RAZUMIJEVANJA

Prilikom vrednovanja i zauzimanja stavova, potrebno je zaći u moralne i etičke sfere; osim konteksta događaja, potrebno je sagledati širu sliku – ljudski faktor, međusobne odnose, multiperspektivnost, razumijevanje teme izbjeglica, ratnih stradaljaka, težinu teme rata. Već spomenuti povijesni izvori (referendumska pitanja, tekstualni izvori, fotografski materijal) pomažu učenicima senzibilizirati se s temom rata, a pogotovo temom *Domovinskog rata* na kojemu je srasla neovisna Republika Hrvatska.

Uvodne riječi u udžbeniku *Školske* knjige nabijene su emocijama: „suzdržavati u strahu“⁸⁸, „...Miloševići pijuni plašili Srbe izmišljajući...“⁸⁹, „...nebuloznim antisrpskim i proustaškim izjavama“⁹⁰. Unošenje emocionalnog jezika u sami tekst utječe na percepciju učenika, stoga je diskutabilno koliko je ovakav jezik izražavanja dobar, odnosno loš. Iz opterećenog teksta učenici će razviti negativne emocije i predrasude, no ne iz vlastitog uvjerenja, već iz nametnutog mišljenja. *Alfin* udžbenik se ne vodi ovakvim rječnikom – štoviše, mnogo korektnije iznose protivljenja i sukobe sa srpskim vojnicima, većinom opisujući protivljenje kao „agresivne ciljeve“⁹¹, bez upotrebe negativnih riječi kao u slučaju *Školske* knjige.

Empatijsko razumijevanje povijesti onemogućeno je u dijelovima u kojima se spominje masovna grobnica na Ovčari. U udžbeniku *Školske knjige*, Ovčara je spomenuta usputno: „Tom su prilikom pripadnici JNA i srpskih paravojnih snaga izvršili masovno smaknuće stotina civila koje su pokopali u masovnoj grobnici na Ovčari.“⁹² Spominjanje Ovčare relevantna je činjenica, pogotovo za učenike koji se jednoga dana upute u Vukovar, ali i za vrijeme godišnje povorke prilikom obilježavanja godišnjice pada grada Vukovara. Ovo mjesto obilježeno je patnjom i vjerojatno će zauvijek podsjećati na veliki gubitak mnogih obitelji i stanovnika Vukovara i okolice. Razvijanjem svijesti o ovakvom činu učenike se osvještava o društvenoj osjetljivosti. Uostalom, ukoliko jedinice o Drugom svjetskom ratu sadrže čitava potpoglavlja o koncentracijskim logorima, nije razumljivo zašto ovakvi događaji ne dobivaju jednaki tretman. *Alfa* također sadrži samo jednu rečenicu o Ovčari: „Vukovar je

⁸⁸ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 276.

⁸⁹ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 277.

⁹⁰ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 277.

⁹¹ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 210.

⁹² Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 279.

zauzet 18. studenoga, a nakon toga agresori i pobunjenici na obližnjem su poljoprivrednom dobru Ovčara strijeljali ranjenike iz vukovarske bolnice i dio branitelja“⁹³.

Zanimljivo je za primijetiti kako udžbenik *Školske knjige* ne nastoji sakriti činjenicu kako su i hrvatski državljani vršili diskriminaciju: “Kršenje ljudskih prava bilo je i na područjima koje je kontrolirala hrvatska vlast. S obzirom na to da se JNA raspadala, stanovni bviših časnika nasilno su otimani. Mnogi su Srbi otpušteni s posla bez opravdanog razloga, a nekima bespravno oduzeta imovina“⁹⁴. Ovakvi dijelovi u udžbenicima su veoma vrijedni, jer pokazuju da u ratu ponekad nema pravila i kako nijedna bitka nije „čista“. Učenici iz ovoga mogu razviti multiperspektivnost i empatiju, te zaključiti kako u svakom događaju postoje negativne stvari koje je teško spominjati, no humano prihvatiti.

Emocionalni aspekt povijesti učenicima pokazuje kako povijest nisu samo brojke i geografska imena. Ono im nastoji pokazati kako povijest čine ljudi sa vlastitim odlukama i postupcima, kako ti ljudi jesu pojedinci baš kao i učenici. Emocionalna dimenzija vjerojatno je nešto najsnažnije što sama povijest može pokazati i na što se često zaboravlja. Povijest je tu da nas nauči što radimo dobro, što radimo loše i što se moglo izbjeći humanom komunikacijom i kritičkim mišljenjem. Izostavljanjem empatije i emocija, dolazimo do praznih riječi na papiru koje nemaju didaktičku svrhu i ne utječu na razvoj ljudskog bića. Ovdje je i glavna razlika između Alfe i Školske knjige – dok jedan udžbenik nastoji predstaviti ljudsku komponentu, drugi udžbenik se gotovo pa hladno fokusira na čiste događaje bez ljudskog faktora.

⁹³ Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015., str. 212.

⁹⁴ Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 282.

4. ZAKLJUČAK

Prvotni cilj ovoga rada bio je promotriti koliko se nastavni koncepti povijesti primjenjuju u propisanim udžbenicima za učenike 4. razreda srednjih škola u Republici Hrvatskoj. Na prvu, poprilično jednostavan zadatak, no sve dubljim čitanjem materijala pokazalo se kako dva udžbenika različitih izdavačkih kuća različito posvećuju pozornost konceptima. Uz to, pokazalo se kako neki događaji koji su ključni za hrvatsku nacionalnu povijest uopće nisu spomenuti na način na koji je to očekivano.

Pregledom koncepata povijesti u Australiji, Kanadi i Engleskoj, a potom i u Hrvatskoj, cilj je bio steći uvid u perspektivu kako inozemni školski sistemi posvećuju pažnju povijesnim konceptima. Nakon definiranja koncepata povijesti po NOK-u, pristupilo se analizi materijala. Tako su istraživani materijali provučeni kroz prizmu kronologije, prepričavanja, uzročno-posljedičnih veza, kontinuiteta i promjene, rada s povijesnim izvorima i empatijskog razumijevanja.

Analiza je pokazala kako da se u budućnosti moraju bolje realizirati neke osnovne stvari: porazno je da nigdje eksplicitno nije naveden početak Domovinskog rata, a u rijetkim mjestima se u udžbenicima mogu naći adekvatno obrađene teme koje su aktualne i danas u javnim raspravama i novinskim natpisima. Nadalje, cijela materija je previše ispunjena šturim činjenicama, a ponegdje izostaju i konkretni faktografski podatci. Najveće zamjerke autorima idu u smjeru zanemarivanja *uzročno-posljedičnih veza*, *kontinuiteta* i *promjena* kao bitnih koncepata koji utječe na današnje poimanje određenih sukoba na političkoj razini. Ako je jedna od uloga povijesti učiti pojedinca kako da ne ponavlja iste greške, učenici iz pruženih udžbeničkih materijala neće moći produbiti svoje znanje o istome.

Ako bih trebala izabrati adekvatniji udžbenik između izdavača *Školska knjiga* i *Alfa*, prednost bih dala Alfi. Osim što sadrži puno više fotografskog materijala i zanimljivije povijesne izvore, tekst kojim je predstavljen tijek Domovinskog rata je puno manje opterećen negativnim emotivnim jezikom i više njeguje multiperspektivnost. Nadam se kako će se s vremenom uspjeti napraviti obuhvatnija analiza udžbenika u svezi teme Domovinskog rata, te kako će se uskladiti udžbenički standardi, barem na ovoj temi koja je od iznimne važnosti za nacionalnu povijest.

POPIS LITERATURE

PRIMARNI IZVORI

1. Miroslav AKMADŽA, Mario JAREB, Zdenko RADELIĆ, *Povijest 4 – udžbenik za 4. razred gimnazije*, Alfa, Zagreb, 2015.
2. Krešimir ERDELJA, Igor STOJAKOVIĆ *Koraci kroz vrijeme 4 – udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2015.
3. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, „*Nacionalni okvirni kurikulum*“ (http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, zadnji pristup 5. ožujka 2017.), str. 11.

KNJIGE

1. Stjepan ADANIĆ, *Razmjene ratnih zarobljenika 1991. godine – vrijeme hrabrosti i ponosa*, Udruga pripadnika grupe „Orion“, Zagreb, 2011.
2. Nikica BARIĆ, Darko DOVRANIĆ, Tamara JANKOVIĆ, Ante NAZOR, Domagoj NOVOSEL, Emil PETROCI, *Domovinski rat – čitanka priručnik za učitelje povijesti u osnovnim školama i nastavnike povijesti u srednjim školama*, Školska knjiga, Zagreb, 2015.
3. Marijan DAVOR, *Slom Titove armije, JNA i raspad Jugoslavije 1987 – 1992.*, Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb, 2008.
4. Chris HUSBANDS, Alison KITSON, Anna PENDRY, *Understanding History Teaching – Teaching and learning about the past in secondary school*, Open University Press, Maidenhead, 2003.
5. Marijana MARINOVIĆ, *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja – Metodički priručnik za nastavnike povijesti*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014.
6. John SLATER, *Teaching History in the New Europe*, Cassell, London, 1995.
7. Robert STRADLING, *Multiperspektivnost u nastavi povijesti: priručnik za nastavnike*, Srednja Europa, Zagreb, 2006.
8. Robert STRADLING, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, Srednja Europa, Zagreb, 2003.
9. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, *Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru*, MZOS, Zagreb, 2013.

PORTALI

1. Novi list, „Reforma školstva mora biti nacionalni interes koji nadilazi politiku“ (<http://www.novolist.hr/Vijesti/Hrvatska/Reforma-skolstva-mora-biti-nacionalni-interes-koji-nadilazi-politiku-a-skolarce-treba-rasteretiti-gomile-podataka>, zadnji pristup 5. ožujka 2017.)
2. AC History Units, „Teaching History – Key Concepts“ (<http://www.achistoryunits.edu.au/teaching-history/key-concepts/teachhist-concepts.html>, zadnji pristup 5. ožujka 2017.)

3. OHASSTA, „Concepts of Historical Thinking“, (<http://www.edugains.ca/resourcesCurrImpl/Secondary/CWS/ConceptsOfHistoricalThinking.pdf>, zadnji posjet 6. ožujka 2017.)
4. United Kingdom Government, „National Curriculum in England: History Programmes Of Study“ (<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>, zadnji posjet 6. ožujka 2017.)
5. Jutarnji.hr, „Jesam ja krvave gaće nosio zbog tebe na Velebitu balavac jedan..“ (<http://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/jesam-ja-krvave-gace-nosio-zbog-tebe-na-velebitu-balavac-jedan-ljutiti-hdz-ovac-umalo-se-fizicki-obracunao-s-pernarom/5531367/>, zadnji pristup: 20. ožujak 2017.)
6. Index.hr, „Fumić: Domovinski rat je obrambeni rat, ali nije antifašistički“ (<http://www.index.hr/vijesti/clanak/fumic-domovinski-rat-je-obrambeni-rat-ali-nije-antifasisticki/818995.aspx>, zadnji pristup: 20. ožujak 2017.)
7. Večernji.hr, „Pješački most u Vukovaru ponio ime po francuskom dragovoljcu Jean-Michelu Nicolieru“ (<http://www.vecernji.hr/slavonija/pjesacki-most-u-vukovaru-ponio-ime-po-francuskom-dragovoljcu-jean-michelu-nicolieru-968063>, zadnji posjet: 29. ožujak 2017.)
8. Hrvatski radio, „Rudolf Perešin“ (<http://radio.hrt.hr/ep/rudolf-peresin/181782/>, zadnji posjet 5. rujna 2017.)